SABERES TRADICIONAIS E CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS NAS CIÊNCIAS HUMANAS

3

ALINE FERREIRA ANTUNES
(ORGANIZADORA)

Atena
Editora
Ano 2020

SABERES TRADICIONAIS E CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS NAS CIÊNCIAS HUMANAS

3

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atena Editora
Ano 2020

Editora Chefe
Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Assistentes Editoriais
Natalia Oliveira
Bruno Oliveira
Flávia Roberta Barão
Bibliotecária
Janaina Ramos
Projeto Gráfico e Diagramação
Natália Sandrini de Azevedo
Camila Alves de Cremo
Luiza Alves Batista
Maria Alice Pinheiro
Imagens da Capa
Shutterstock
Edição de Arte
Luiza Alves Batista
Revisão
Os Autores

2020 *by Atena Editora*
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2020 Os autores
Copyright da Edição © 2020 Atena Editora
Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Atena Editora
Ano 2020

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant'Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Atena Editora
Ano 2020

Ciências Biológicas e da Saúde
Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Débora Luana Ribeiro Pessoa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves -Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Jefferson Thiago Souza – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Maria Tatiane Gonçalves Sá – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federacl do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Dr. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias
Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Érica de Melo Azevedo – Instituto Federal do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Atena Editora
Ano 2020

Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Priscila Tessmer Scaglioni – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Linguística, Letras e Artes
Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Conselho Técnico Científico
Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Prof. Me. Alexsandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Ma. Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia
Profª Ma. Anelisa Mota Gregoleti – Universidade Estadual de Maringá
Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco
Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Clécio Danilo Dias da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília
Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa
Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás

Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Ernane Rosa Martins – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Me. Givanildo de Oliveira Santos – Secretaria da Educação de Goiás
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do ParanáProf. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Profª Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza
Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFPA
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis
Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior

Atena Editora
Ano 2020

Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará
Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Me. Robson Lucas Soares da Silva – Universidade Federal da Paraíba
Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco
Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão
Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana
Profª Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí
Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Atena Editora
Ano 2020

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Bibliotecária: Janaina Ramos
Diagramação: Maria Alice Pinheiro
Correção: Mariane Aparecida Freitas
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: Os Autores
Organizadoas: Aline Ferreira Antunes

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S115 Saberes tradicionais e conhecimentos científicos nas ciências humanas 3 / Organizadora Aline Ferreira Antunes. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2020.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5706-643-0
DOI 10.22533/at.ed.430201512

1. Epistemologia. 2. Teoria do conhecimento. 3. Ciências humanas. I. Antunes, Aline Ferreira (Organizadora). II. Título.

CDD 121

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

Atena Editora
Ano 2020

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos.

APRESENTAÇÃO

A obra “Saberes tradicionais e conhecimentos científicos nas ciências humanas volume 3” reúne 25 artigos de autoras/es diversos sobre temas relacionados às ciências humanas, tornando-a uma obra interdisciplinar que permite às leitoras e aos leitores terem acesso **à** pesquisas desenvolvidas no Brasil sob os mais diversos aspectos teórico-metodológicos.

Este é o terceiro volume lançado pela Atena Editora cujo mote é apresentar de maneira clara, objetiva, concisa e atual, estudos desenvolvidos nas ciências humanas, nas áreas de ensino e pesquisa, com estudos de caso, estudos comparativos, iconográficos, estatísticas, catalogação, relatos de experiência, dentre outros.

Neste sentido, a obra está dividida em duas seções, sendo a primeira destinada a artigos de pesquisa e a segunda a artigos que trazem aspectos acerca da educação. A linha condutora da obra são os mais diversos tópicos que rodeiam as ciências humanas de pesquisadores em formação inicial e/ou continuada no âmbito da pesquisa e do ensino com artigos abordando assuntos atuais e uma vasta bibliografia.

Sendo assim os artigos, em sua mais diversa abordagem, versam sobre os temas: iconografia, cidades brasileiras e estrangeiras, patrimônio (cultural, imaterial, ambiental urbano), memória, preservação, sentimento de pertencimento,conflitos linguísticos, culinária/gastronomia, biografias, espaço museológico, plantas místicas, práticas agroalimentares, concepções de paternidade, concepções sobre o feminino, discussões acerca do conceito de colonialidade, bem como educação, formação continuada, práticas formativas, educação ambiental, ação docente, dentre outros assuntos.

Em um momento histórico de alta contestação das pesquisas científicas e da própria universidade, obras como esta são de fundamental importância e resistência para divulgar o avanço das pesquisas brasileiras e ressaltar a capacidade de diálogo entre as áreas. Desta forma a Atena Editora se mostra capacitada, articulada e se torna um espaço de divulgação e debate para que pesquisadoras e pesquisadores possam expor e divulgar suas pesquisas e considerações sob os mais diversos temas, trazendo ampla contribuição aos estudos realizados nas ciências humanas.

Aline Ferreira Antunes

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 ..... **1**

A HISTÓRIA DE LONDRINA CONTADA POR IMAGENS: 20 ANOS DE DOCUMENTAÇÃO FOTOGRÁFICA

Paulo César Boni
Cássia Maria Popolin

DOI 10.22533/at.ed.4302015121

CAPÍTULO 2 ..... **18**

MOBILIÁRIO URBANO EM ÁREAS HISTÓRICAS: INTERRELAÇÕES INTRÍNSECAS NA PAISAGEM CULTURAL DE LISBOA E SALVADOR

Eder Donizeti da Silva
Adriana Dantas Nogueira

DOI 10.22533/at.ed.4302015122

CAPÍTULO 3 ..... **35**

A MEMÓRIA DOS MORADORES COMO POSSÍVEL FERRAMENTA DE PRESERVAÇÃO DE UM BEM: O CASO DO HORTO DEL REY EM OLINDA, PERNAMBUCO

Ariadne Paulo Silva
Jeremy Wells

DOI 10.22533/at.ed.4302015123

CAPÍTULO 4 ..... **50**

A HISTÓRIA E TEORIA DA CONSERVAÇÃO E RESTAURO MEDIANTE AÇÕES PROJETUAIS SOBRE A PAISAGEM CULTURAL

Eder Donizeti da Silva
Adriana Dantas Nogueira

DOI 10.22533/at.ed.4302015124

CAPÍTULO 5 ..... **69**

A CONVERGÊNCIA ENTRE PAISAGEM RURAL E PAISAGEM INDUSTRIAL: O CASO DA MINERAÇÃO À CARVÃO VEGETAL DE MADEIRA EM MINAS GERAIS

Ronaldo André Rodrigues da Silva
José Manuel Lopes Cordeiro

DOI 10.22533/at.ed.4302015125

CAPÍTULO 6 ..... **85**

RETUMBANTE NATUREZA HUMANIZADA COMO A MEMÓRIA DA FLÂNERIE DA AMAZÔNIA EM LUIZ BRAGA

Thiago Guimarães Azevedo

DOI 10.22533/at.ed.4302015126

CAPÍTULO 7 ..... **94**

AS MOQUECAS BRASILEIRAS E OS *CURRYS* INDIANOS: UMA ANÁLISE DE ORIGEM

Maria Luiza Bullentini Facury
Alfredo Ricardo Abdalla

DOI 10.22533/at.ed.4302015127

CAPÍTULO 8 ..... **102**

PLANTAS MÍSTICAS DA AMAZÔNIA TOCANTINA: AROMAS, RITUAIS E MEDICINA POPULAR

Dyana Joy dos Santos Fonseca
José Pompeu de Araújo Neto
Jeferson Miranda Costa

DOI 10.22533/at.ed.4302015128

CAPÍTULO 9 ..... **128**

BIOMETRIA DOS FRUTOS, SEMENTES E DESENVOLVIMENTO DE PLÂNTULAS DE PATA-DEVACA (*BAUHINIA BRASILIENSIS* SPRENG. VOGEL) CAESALPINACEAE, FABACEAE

Katiuscia Freire de Souza
Marcia Noelle Monteiro de Castro
Clarice Silva e Souza
Rosana Gonçalves Rodrigues das Dôres
Tatiana Vieira Braga
Juliana Cristina dos Santos Almeida Bastos
Vicente Wagner Dias Casali

DOI 10.22533/at.ed.4302015129

CAPÍTULO 10 ..... **140**

PRÁTICAS AGROALIMENTARES DE FAMÍLIAS AGRICULTORAS DE TAPEROÁ, BAHIA

Sara Conceição dos Santos
Juliede de Andrade Alves
Luiza Guimarães Cavalcanti Spinassé
Ianua Coeli Santos Ribeiro de Brito

DOI 10.22533/at.ed.43020151210

CAPÍTULO 11 ..... **152**

O SAKPÓ COMO EXPERIÊNCIA DO LIMIAR NO CONTEXTO SATERÉ-MAWÉ

Solange Pereira do Nascimento

DOI 10.22533/at.ed.43020151211

CAPÍTULO 12 ..... **165**

AS CONCEPÇÕES DA PATERNIDADE E SUA INFLUÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PATERNA EM HOMENS-PAIS

Flávio Lúcio Almeida Lima
Celestino José Mendes Galvão Neto
Ana Alayde Werba Saldanha Pichelli

DOI 10.22533/at.ed.43020151212

CAPÍTULO 13 ..... **181**

COLONIALIDADE, MODERNIDADE E DECOLONIALIDADE: EM BUSCA DO GIRO DECOLONIAL

Paulo Robério Ferreira Silva

DOI 10.22533/at.ed.43020151213

CAPÍTULO 14.....199

SOBRE O GÊNERO BIOGRÁFICO E A IMPORTÂNCIA DO INDIVÍDUO PARA A HISTORIOGRAFIA

Rosinda da Silva Miranda

DOI 10.22533/at.ed.43020151214

CAPÍTULO 15.....211

IDENTIDADE E PATRIMÔNIO: REALIZANDO O CIRCUITO DA TAIPA DE PILÃO EM MOGI: UM OLHAR SOBRE A CULTURA HISTÓRICA DA CIDADE

Marcilene Romão Santos Iervolino

Cristina Schmidt

DOI 10.22533/at.ed.43020151215

CAPÍTULO 16.....228

CONFLITOS LINGUÍSTICOS NO PARAGUAI. EMBATES ENTRE O JOPARÁ E AS LÍNGUAS OFICIAIS: CASTELHANO E GUARANI

Luciano Marcos dos Santos

DOI 10.22533/at.ed.43020151216

CAPÍTULO 17.....247

A CULTURA POLONESA NAS DANÇAS DO GRUPO FOLCLÓRICO KAROLINKA NA CIDADE DE SÃO MATEUS DO SUL – PR

Ezieli Augustinhak Kaczyk

Denise Pereira

DOI 10.22533/at.ed.43020151217

CAPÍTULO 18.....266

A FORMAÇÃO CONTINUADA SOB O ASPECTO DE PRÁTICAS FORMATIVAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

João Gabriel Rossi de Oliveira

Leisa Aparecida Gviasdecki de Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.43020151218

CAPÍTULO 19.....277

ENSINO DE GEOGRAFIA: A CONTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS PARA ALFABETIZAÇÃO GEOGRÁFICA

Vanusa Aparecida Almeida

Ana Paula de Carvalho Monez

Luciana Coghi da Cruz

Luiz Rodrigues

Maria Margareth Mendonça

Renata Caroline dos Santos Lopes

DOI 10.22533/at.ed.43020151219

CAPÍTULO 20 ..... **284**

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E AS ATIVIDADES INTEGRADAS DO NÚCLEO DE ESTUDOS E ORIENTAÇÃO AMBIENTAL - NEO AMBIENT

Clezi Conforto Zambon
Ana Maria Taddei Cardoso de Barros
Sandro da Silva Pinto

DOI 10.22533/at.ed.43020151220

CAPÍTULO 21 ..... **291**

AÇÃO DOCENTE E FORMAÇÃO CONTINUADA: SENTIDOS SUBJETIVOS EXPRESSOS POR UM PROFESSOR DE MATEMÁTICA

Sebastião Mateus Veloso Júnior
Isabella Guedes Martinez
Elias Batista dos Santos

DOI 10.22533/at.ed.43020151221

CAPÍTULO 22 ..... **304**

DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA E ENSINO DE CIÊNCIAS: UM RELATO SOBRE A UTILIZAÇÃO DE VÍDEOS PARA TRABALHAR CONCEITOS COM ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL E DO ENSINO MÉDIO

Isabella Guedes Martinez
Elias Batista dos Santos

DOI 10.22533/at.ed.43020151222

CAPÍTULO 23 ..... **311**

LÚDICO NO ESPAÇO DE MEMÓRIA MILITAR

Augusto Machado Rocha

DOI 10.22533/at.ed.43020151223

CAPÍTULO 24 ..... **320**

DEU A LOUCA NO MUSEU

Aline Ferreira Antunes
Marina Ferreira de Souza Antunes

DOI 10.22533/at.ed.43020151224

CAPÍTULO 25 ..... **333**

MUSEU NACIONAL E COLÉGIO PEDRO II: O DIÁLOGO ENTRE CASAS IMPERIAIS DEDICADAS AO DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO

Vera Maria Ferreira Rodrigues

DOI 10.22533/at.ed.43020151225

SOBRE A ORGANIZADORA **349**

ÍNDICE REMISSIVO **350**

CAPÍTULO 1

A HISTÓRIA DE LONDRINA CONTADA POR IMAGENS: 20 ANOS DE DOCUMENTAÇÃO FOTOGRÁFICA

Data de aceite: 01/12/2020
Data de submissão: 31/08/2020

Paulo César Boni
Universidade Estadual de Londrina (UEL)
http://lates.cnpq.br/8025007692091359

Cássia Maria Popolin
Universidade Estadual de Londrina (UEL)
http://lattes.cnpq.br/1519360943387393

RESUMO: *A História de Londrina contada por imagens*, projeto plural de documentação fotográfica, teve início em 2001 e será encerrado em 2020. O projeto é desenvolvido pelo Curso de Especialização em Fotografia da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e tem por objetivo registrar e documentar, de forma plural (pelo olhar de centenas de pessoas), as transformações paisagísticas urbanas e rurais de Londrina. A principal estratégia de coleta de imagens é a realização bienal, sempre nos anos ímpares, da *Maratona Fotográfica Clic o Seu Amor por Londrina*, concurso fotográfico no qual centenas de inscritos concorrem com três fotografias cada um. A cada maratona, 100 (cem) fotografias são selecionadas para compor uma exposição fotográfica e armazenadas em um banco de imagens. Em 2020, quando do encerramento do projeto, haverá uma megaexposição, com imagens de todas as maratonas. Uma consulta ao banco de imagens permite aos autores afirmar que os londrinenses que a visitarem irão se surpreender com as transformações urbanas ocorridas em duas décadas. Parte dessas transformações é o que este trabalho se propõe a mostrar.

PALAVRAS - CHAVE: Documentação fotográfica; Fotografia e Memória; A História de Londrina (PR); *Clic o Seu Amor por Londrina.*

THE STORY OF LONDRINA TOLD BY IMAGES: 20 YEARS OF PHOTOGRAPHIC DOCUMENTATION

ABSTRACT: *The History of Londrina told by images*, a plural project of photographic documentation, started in 2001 and will end in 2020. The project is developed by the Specialization Course in Photography at the Londrina State University (UEL) and has to aims to record and document, in a plural way (through the eyes of hundred of people), the urban and rural landscape transformation of Londrina. The main strategy of collecting images is the biennial, always in odd years, of the *Marathon Photographic Clic Your Love for Londrina,* a photography contest in which hundred of applicants compete with three photographs each. For each marathon, 100 (a hundred) photographs are selected to compose a photographic exibition and stored in na image bank. In 2020, when the project closes, there will be a mega exibition, with images of all marathons. A simple consultation of the image bank allows the authors to state that londoners who visit it will be surprised by the urban transformations that have occurred in two decades. Parto of these transformations is what this work aims to show.

KEYWORDS: Photographic documentation;

Photography and Memory; The History of Londrina (PR); *Clic Your Love for Londrina*.

O HISTÓRICO DO PROJETO – INTRODUÇÃO

Ninguém imaginava, nem mesmo os organizadores do evento, que um despretensioso concurso fotográfico, criado pelo Curso de Especialização em Fotografia da Universidade Estadual de Londrina (UEL), em 2001, ganhasse a magnitude de o mais importante projeto de documentação fotográfica das transformações paisagísticas urbanas e rurais de Londrina nas duas primeiras décadas do século XXI.

Com o objetivo de criar uma nova atividade prática para seus estudantes, o Curso de Especialização em Fotografia da UEL lançou, em 2001, um concurso fotográfico intitulado I Maratona Fotográfica *Clic o Seu Amor por Londrina*. O objetivo, em um primeiro momento, era apresentar Londrina para os estudantes da especialização, pois, neste ano, havia estudantes de nove estados da federação nela matriculados. A estratégia era simples: unir o útil ao agradável, ou seja, enquanto eles praticassem uma atividade fotográfica (o útil), aproveitariam para conhecer os encantos paisagísticos, arquitetônicos, culturais e gastronômicos de Londrina (o agradável).

O concurso foi, em princípio, pensado como uma atividade interna. Mas, em conversa com o *staff* do Foto Célula (a quem o curso foi pedir patrocínio) e com membros do Foto Clube de Londrina (com quem foi trocar ideias), surgiu a proposta de realizar um concurso aberto à população. Afinal, muita gente tinha por hábito fotografar as belezas e os simbolismos de Londrina e, com certeza, iria gostar de participar do concurso. Pronto. Ficou definido que o concurso seria aberto à participação de quem quer que fosse. Para tanto, começou-se a discutir um regulamento que previsse a delimitação da temática, os critérios para participação, a avaliação das fotografias concorrentes, a premiação e outros itens.

Ficou definido que o concurso aconteceria como uma espécie de “maratona”, na qual os inscritos receberiam um filme de 36 poses no início da manhã e teriam até o final da tarde para entregá-lo sensibilizado. O regulamento determinou como temática o município de Londrina, podendo participar fotografias que registrassem aspectos das áreas rural e urbana. Fotografias que não apresentassem localização espacial (referência iconográfica) suficiente para identificar a temática seriam automaticamente desclassificadas. Para a realização da maratona foi escolhido o dia 23 de setembro de 2001, um domingo de primavera. O título do concurso, assim como o regulamento, orientava os concorrentes “a declararem o seu amor por Londrina por meio de fotografias”. Ambos, título e regulamento, sugeriam que os participantes fotografassem espaços bonitos, icônicos, simbólicos ou identitários, que tivessem algum grau de afetividade do concorrente com o município de Londrina ou que, para eles, representassem algum lugar de pertencimento.

Dia 23 de setembro de 2001, os 195 inscritos participaram de um café da manhã

de confraternização, servido às 07h00, em uma barraca montada na área de lazer Luigi Borghesi (mais conhecida como Zerão, pelo fato de seu formato lembrar um grande zero), onde cada qual recebeu um filme de 36 poses, chancelado (identificado), que teria que devolvê-lo, sensibilizado, até as 18h00 em uma loja do Foto Célula, que permaneceu aberta em pleno domingo, exclusivamente para receber esses filmes.

Todos os participantes disputavam em igualdades de condições. Receberam o mesmo filme (ISO 100) e fotografaram durante os mesmo tempo e condições climáticas. O Foto Célula ficou responsável por revelar os filmes com as mesmas condições de equipamento e de produtos químicos e preparar uma prova (copião) com todas as fotografias, para que os participantes pudessem ver a prova (copião) e, com ela e com os negativos em mãos, escolher as três fotografias com as quais iriam participar do concurso.

Novamente, o Foto Célula manteve uma loja aberta, em um final de semana determinado no regulamento, para que os concorrentes fossem até lá, vissem e analisassem suas fotografias (todas as 36 do filme) e escolhessem as três para participar do concurso. As fotografias escolhidas foram ampliadas no tamanho 30 X 45 cm e entregues, sem identificação do concorrente, à Comissão Julgadora (no ato da inscrição, cada participante precisava escolher um pseudônimo para identificar suas fotografias). Os dados pessoais dos inscritos ficavam em poder do responsável pela inscrição (Foto Célula), que, para a Comissão Julgadora, identificava as fotografias apenas com o pseudônimo dos participantes, para preservar sua identidade. O vencedor da primeira maratona, por exemplo, tinha por pseudônimo “Tião Doce”, uma referência jocosa ao famoso fotógrafo documentarista Sebastião Salgado.

Constituída por cinco experientes fotógrafos, a Comissão Julgadora foi responsável por selecionar e premiar as fotografias concorrentes da I Maratona Fotográfica *Clic o Seu Amor por Londrina*. Além da experiência em fotografia, os organizadores privilegiaram na composição da comissão profissionais que também tivessem amplo conhecimento sobre a história e a geografia de Londrina. Para tanto, ficou definido que um dos jurados seria um professor e fotógrafo, que representaria o Curso de Especialização em Fotografia da UEL, um fotógrafo representaria o Foto Clube de Londrina, um representaria (de preferência o editor de fotografia) o jornal *Folha de Londrina*, um representaria (de preferência o editor de fotografia) o *Jornal de Londrina* e um seria um fotógrafo de outra cidade, que participaria como convidado externo.

Maratona fotográfica cumprida, filmes revelados, provas (copiões) feitas, fotografias escolhidas pelos concorrentes, imagens ampliadas 30 x 45 cm e entregues em envelopes lacrados, identificados apenas com o pseudônimo sugerido pelo concorrente, a Comissão Julgadora entrou em ação, passou um domingo inteiro escolhendo: a) as três fotografias que seriam premiadas em primeiro, segundo e terceiro lugares; b) as cem fotografias que fariam parte da Exposição Fotográfica *Clic o Seu Amor por Londrina*.

A exposição com as cem fotografias selecionadas foi realizada em um shopping center

da cidade, local com grande fluxo de pessoas. Ela foi aberta por ocasião do aniversário de Londrina, comemorado no dia 10 de dezembro. A ideia, desde sempre, foi democratizar o resultado do concurso, promovendo uma exposição itinerante. Assim, depois do shopping, ela percorreu outros espaços públicos como bibliotecas, escolas, igrejas e empresas ou instituições que manifestassem interesse em expô-la em seu espaço.

Finalizado o julgamento, a Comissão Julgadora, surpresa com a diversidade de olhares, a qualidade técnica e a beleza e plasticidade das fotografias, alertou os organizadores que se tratava de um acervo precioso de imagens sobre Londrina e sugeriu que o concurso se repetisse periodicamente e que as 100 fotografias selecionadas para a exposição fossem armazenadas em um banco de imagens. Os organizadores, então, decidiram manter o concurso com a periodicidade bienal (uma vez a cada dois anos, sempre nos anos ímpares), constituir o banco de imagens (na época, os negativos em celulose precisavam ser digitalizados) e criar o projeto *A História de Londrina contada por imagens*, com vigência de 2001, data da realização da primeira maratona, a 2020.

O projeto foi montado objetivando documentar as transformações paisagísticas urbanas e rurais de Londrina durante vinte anos, de 2001 a 2020. A proposta é que em 2020, data prevista para encerramento do projeto (o encerramento do projeto não significa necessariamente o fim das maratonas fotográficas, que poderão continuar ocorrendo), seja realizada uma megaexposição fotográfica, com imagens de todas as maratonas realizadas, para que os londrinenses possam visualizar as transformações ocorridas no município, especialmente na cidade, ao longo de duas décadas.

Isso definido, os organizadores pensaram em direcionar o concurso para documentar a ocorrência de transformações. Por transformações entende-se a abertura de rodovias, ruas e avenidas; a duplicação de rodovias; a pavimentação de vias; a construção de prédios, pontes e praças; a demolição de casas residenciais e estabelecimentos comerciais antigos para dar lugar a novas construções; contrastes entre velho e novo, tradicional e moderno, riqueza e pobreza, luxo e lixo etc. Transformações, no entanto, nem sempre resultam em fotografias plasticamente belas. Isso passou a ser um grande desafio para os organizadores, pois o título do concurso era (e continua até hoje) *Clic o Seu Amor por Londrina* e o mote publicitário era (e continua até hoje) que os concorrentes declarassem o seu amor pela cidade em que vivem por meio de fotografias. Ambos pressupõem, naturalmente, que as pessoas irão fotografar pontos turísticos, lugares bonitos, jardins bem cuidados, monumentos históricos, prédios modernos, tomadas noturnas, paisagens rurais e, claro, lugares de pertencimento, espaços com os quais elas se identificam com a cidade, como universidades, locais de trabalho e culto, praças e outros.

Assim, nas maratonas seguintes, o regulamento começou a destacar os objetivos documentais e comparativos do projeto e a dar dicas do que fotografar para participar do concurso. Houve compreensão e adesão de imediato, mas muita gente continuou fotografando as belezas visíveis e não a “frieza” das transformações (construções, por

exemplo). A partir da quarta edição, em 2007, o regulamento passou a deixar claro – e instigar – para os concorrentes fotografarem alguma transformação em uma maratona e voltar ao mesmo lugar, na maratona seguinte, para fotografar o resultado. Com isso, poderiam fotografar a demolição de casas para a construção de uma ponte ou viaduto, em uma maratona, por exemplo, e o canteiro de obras ou a ponte (ou viaduto) pronta, nas maratonas seguintes. Se assim o fizessem, o projeto teria registrado e armazenado em seu banco de imagens o antes, o durante e o depois de uma transformação urbana ou rural. Houve quem fotografou a ponte de uma estrada rural derrubada pela força das águas durante um período de chuvas intensas, a montagem de uma ponte metálica emergencial pelo exército, enquanto a ponte de concreto era reconstruída, a reconstrução e (re)inauguração da ponte original mais de dois anos depois de derrubada pelas águas. Exemplo perfeito dos objetivos documentais do projeto.

Além de registrar o antes, o durante e o depois das transformações paisagísticas urbanas e rurais, um dos importantes diferenciais do projeto é a multiplicidade de olhares sobre o tema. Duzentas pessoas participando de uma maratona significa duzentos diferentes olhares fotografando o mesmo tema. Essa pluralidade de pontos de vista é uma das maiores riquezas do projeto. Tem sido comum, ao longo dos anos, a Comissão Julgadora se surpreender com o ângulo ou com a proposta de leitura de alguma tomada fotográfica. Não raro, sobre um mesmo monumento ou ponto turístico (o Lago Igapó, por exemplo, o tema mais fotografado em praticamente todas as maratonas), vários olhares. Alguns mais atentos à composição, alguns mais preocupados com a luz, alguns mais disciplinados, atentos à técnica e à linguagem fotográfica, alguns mais criativos, propondo uma nova leitura do espaço fotografado, alguns mais malucos... Enfim, a diversidade e a multiplicidade de olhares sobre um mesmo tema foi o que primeiro chamou a atenção da Comissão Julgadora, na primeira maratona, e continuam surpreendendo-a até hoje, nas maratonas sucessivas.

Uma análise detalhada do acervo do banco de imagens dos coordenadores do projeto e organizadores das maratonas permite aos autores deste trabalho afirmar que os londrinenses irão se surpreender com a quantidade e variedade das transformações paisagísticas urbanas e rurais ocorridas nos últimos vinte anos em Londrina. Em dezembro de 2020 ocorrerá o encerramento do projeto de documentação fotográfica *A História de Londrina contada por imagens*, com uma megaexposição com mais de 300 fotografias (em *stand by* por conta da pandemia do novo coronavírus), oriundas de todas as maratonas realizadas, e a publicação de um livro (em fase final de produção), que contará a trajetória não só do projeto, mas de sua principal ferramenta de coleta de imagens, as maratonas fotográficas *Clic o Seu Amor por Londrina*. Em tese, o concurso que nasceu para ser apenas uma atividade prática para os estudantes da especialização em fotografia, de edição única, acabou se transformando no maior projeto plural de documentação fotográfica das transformações paisagísticas de Londrina.

Este trabalho mostra apenas algumas das transformações ocorridas no período de abrangência do projeto. Ele mostra o antes e o depois de diversas tomadas fotográficas. As fotografias do "antes" foram tomadas por participantes das maratonas; as fotografias do "depois" ou do "hoje" foram tomadas por maratonistas ou pelos autores deste trabalho. Para a maratona de 2019, a última do período do projeto (2001 a 2020), o regulamento orientou os concorrentes a retornarem a locais por eles antes fotografados e fazerem uma "revisita histórico-iconográfica[1]", ou seja, uma fotografia atual do que eles fotografaram no passado.

AVENIDA AYRTON SENNA DA SILVA

Uma das transformações visualmente mais notada nessas duas décadas de documentação fotográfica do projeto ocorreu na zona sul de Londrina, região da Gleba Palhano. Em 2003, durante a realização da II Maratona Fotográfica *Clic o Seu Amor por Londrina*, o fotógrafo Edvaldo de Freitas Munhoz fez a tomada fotográfica de um "carreador[2]" (Figura 1) que atendia precariamente as necessidades de deslocamento e transporte das chácaras e sítios ali existentes. Depois da morte de Ayrton Senna em 1994, um chacareiro da região despretensiosamente decidiu prestar uma singela homenagem ao piloto. Mandou fazer uma pequena placa com os dizeres Rua Ayrton Senna da Silva, pregou-a em uma viga de madeira e fincou-a no carreador, em frente a sua propriedade. Isso foi uma iniciativa particular, ingênua, simplória, sem nenhum trâmite na prefeitura ou na câmara de vereadores.

Anos depois, acentuadamente a partir da segunda metade da primeira década dos anos 2000, a cidade registrou um surto de crescimento urbano naquela região, transformando-a em um dos endereços mais luxuosos, cobiçados e caros de Londrina. O antigo carreador virou uma larga avenida, que a câmara de vereadores queria nominá-la como Avenida Nassib Jabur, para homenagear um empresário falecido em 2001. Os moradores da região não gostaram nem um pouco da possível mudança de nome do antigo carreador e se mobilizaram para que a avenida homenageasse, agora oficialmente, o piloto. Tanto a prefeitura quanto a câmara de vereadores não queriam, pois Ayrton Senna já era homenageado, emprestando seu nome para o autódromo da cidade. Mas a pressão popular (abaixo assinado, abraço simbólico e manifestações na avenida, cobertas e alardeadas pela imprensa local) foi maior e as autoridades cederam. Aquela inocente

1 O termo "revisita histórico-fotográfica" foi cunhado pela Academia para designar uma visita em tempos atuais a um local fotografado em tempos passados. De posse da fotografia "antiga", o fotógrafo volta exatamente ao mesmo local e ângulo de tomada e faz uma fotografia "atual" do mesmo espaço, para registrar as mudanças ocorridas entre os dois períodos fotografados. Um dos primeiros fotógrafos a utilizar essa possibilidade fotográfica comparativa no Brasil foi Militão Augusto de Azevedo, que, em 1862, fez diversas tomadas de diferentes pontos da cidade de São Paulo e, 25 anos depois, em 1887, voltou aos mesmos lugares e fez novas tomadas fotográficas, para registrar as mudanças (notadamente as transformações urbanas) ocorridas nos locais fotografados.

2 Termo de origem rural, que designa um caminho de chão batido aberto no meio de uma mata ou de uma lavoura, pelo qual, normalmente, só passam pessoas, animais, carroças e veículos utilizados na agricultura.

placa naquele desconhecido carreador, no final dos anos 1990, acabou batizando uma das mais importantes avenidas de Londrina, a Avenida Ayrton Senna da Silva, hoje repleta de prédios comerciais e residenciais (Figura 2).

Figura 1 – Antiga Rua (carreador) Ayrton Senna da Silva, em 2003

Fotografia: Edvaldo de Freitas Munhoz

Fonte: Acervo do projeto *A História de Londrina contada por imagens*

Figura 2 – Avenida Ayrton Senna da Silva, em 2019

Fotografia: Paulo César Boni

Fonte: Acervo pessoal do autor

As diferenças em termos de mobilidade e urbanização registradas por um dos concorrentes da segunda maratona fotográfica, realizada em 2003, e por um dos autores

deste artigo, em 2019, são gritantes. O que era “zona rural” em 2003, hoje é um espaço urbano dominado pela verticalização das construções, com intenso fluxo de veículos. O caso do nome da avenida é uma apenas uma peculiaridade para enriquecer a história de Londrina e o projeto de documentação fotográfica *A História de Londrina contada por imagens*.

PRAÇA TOMI NAKAGAWA

Quando a fotógrafa Marjhorie Licinger Ruiz fez esta tomada fotográfica (Figura 3), em 2007, por ocasião da realização da IV Maratona Fotográfica *Clic o Seu Amor por Londrina*, com certeza ela quis registrar o Pronto Atendimento Infantil (PAI), hospital inaugurado em 26 de março de 1999. Ele funciona no centro da cidade, em um terreno de 6.000 m2 no quadrilátero (quarteirão) entre a Avenida Leste-Oeste e Rua Benjamin Constant (no sentido norte-sul) e a Avenida Duque de Caxias e a Rua Mato Grosso (no sentido leste-oeste). Com proposta de atendimento integrado a crianças de zero a 12 anos, o hospital, com 2.400 m2 de área construída, era, à época de sua inauguração, considerado o único do gênero no Brasil. A construção demorou pouco mais de um ano e custou aos cofres públicos cerca de R$ 4 milhões, incluindo os equipamentos.

Figura 3 – Pronto Atendimento Infantil (PAI) de Londrina, em 2007

Fotografia: Marjhorie Licinger Ruiz

Fonte: Acervo do projeto *A História de Londrina contada por imagens*

A construção do hospital, claro, representava uma transformação urbana e a fotógrafa quis registrá-lo para participar do concurso e para o banco de imagens do projeto. Para a tomada fotográfica, ela posicionou-se em um terreno vazio (no quadrilátero

anterior, se pensarmos no sentido oeste-leste), que até então era utilizado como um ponto de carroças de aluguel. Ali existia um bebedouro para os animais e, enquanto esperavam pela contratação de pequenos fretes, os carroceiros permaneciam à sombra de uma árvore próxima ao bebedouro. O que a fotógrafa possivelmente não imaginava é que o terreno em que ela se posicionou para a tomada fotográfica fosse passar por uma nova e importante transformação urbana. Provavelmente sem saber, ela, que havia fotografado apenas um terreno vazio próximo ao PAI, registraria o "antes" dessa nova transformação.

No quadrilátero vazio (Avenida Leste-Oeste e Rua Benjamin Constant, no sentido norte-sul, e ruas Mato Grosso e Minas Gerais, no sentido leste-oeste) foi construída a Praça Tomi Nakagawa, cujo nome oficial é Praça do Centenário da Imigração Japonesa Tomi Nakagawa. A inauguração da praça, principal evento das festividades do centenário da imigração japonesa[3], ocorreu no dia 22 de junho de 2008, com a presença do príncipe herdeiro do Japão, Naruhito, e do vice-presidente da República, José Alencar. A imagem de 2019 (Figura 4), tomada do mesmo ângulo em que Marjhorie registrou o PAI, em 2007, mostra a transformação urbana ocorrida no local. Londrina trocou um terreno vazio por uma praça temática, uma autêntica exposição da cultura e de símbolos do Japão a céu aberto. A praça significou o reconhecimento e uma forma de agradecimento de Londrina à relevância da participação dos japoneses no processo de colonização e desenvolvimento da cidade.

Figura 4 – Praça Tomi Nakagawa, em 2019

Fotografia: Paulo César Boni

Fonte: Acervo pessoal do autor

3 A data correta do centenário da imigração japonesa é 18 de junho. Em 18 de junho de 1908, a chegada do navio Kasato Maru ao Porto de Santos, trazendo os primeiros 781 imigrantes, marca o início da imigração japonesa no Brasil. A praça foi inaugurada em 22 de junho de 2008 por motivo de agenda do príncipe Naruhito.

Nesta nova tomada fotográfica (Figura 4), é possível ver uma parte da Praça Tomi Nakagawa, com símbolos da cultura japonesa, mas, em razão do crescimento das árvores, pouco se vê do PAI. Vê-se apenas uma parte do caramanchão e uma parte do prédio do hospital, inclusive a torre, entre duas palmeiras. Logo abaixo da torre, se ampliarmos a fotografia, é possível ler o letreiro: Pronto Atendimento Infantil. Nas duas décadas de vigência do projeto *A História de Londrina contada por imagens*, essa região de Londrina passou por várias transformações paisagísticas, como a construção do PAI, da Praça Tomi Nakagawa e do Londrina City Shopping, no qual se destaca a loja da Havan, no espaço onde antigamente funcionou o Hotel Berlim, em frente à Praça Rocha Pombo (o projeto tem fotografias da demolição do hotel e da construção da loja, que serão objetos de estudo em outros trabalhos). Provavelmente, pouca gente se lembre do vazio urbano existente nessa região até o final dos anos 1990. O desenvolvimento deste projeto, no entanto, reúne uma pluralidade de documentos fotográficos que contribuirão para a preservação da memória de Londrina, evitando que sua história caia na vala comum do esquecimento e a cidade perca sua identidade.

PRAÇA PÉ VERMELHO

Celso Suzuki, um dos mais constantes participantes das maratonas, fez esta tomada fotográfica (Figura 5) da Praça Pé Vermelho, na Gleba Palhano, para participar da V Maratona Fotográfica *Clic o Seu Amor por Londrina*, realizada em 2011. Três das cinco fotografias mostradas neste trabalho, aliás, foram tomadas na maratona de 2011, quando o conceito de registrar as transformações paisagísticas urbanas e rurais já estava consolidado no imaginário dos participantes. A praça havia sido inaugurada em 14 de agosto de 2010. Ela foi resultado de uma parceria do poder público com a iniciativa privada. Campeã de prédios na Gleba Palhano, a Construtora Plaenge, concedeu parte de um lote adquirido (conforme prevê a Lei de Parcelamento do Solo) e se responsabilizou pela construção da praça, uma espécie de contrapartida pelo número de construções no local. O terreno tem cerca de 2.000 m2 e a Plaenge investiu cerca de R$ 1 milhão na construção da praça.

Figura 5 – Praça Pé Vermelho, na Gleba Palhano, em 2011

Fotografia: Celso Suzuki

Fonte: Acervo do projeto *A História de Londrina contada por imagens*

A praça, a começar pelo nome, é uma homenagem à história de Londrina. O nome "pé vermelho" é uma alusão aos nativos da região, de férteis terras vulcânicas avermelhadas. O londrinense adotou, com orgulho, o termo "pé vermelho" como um símbolo de sua ligação umbilical e identidade com a cidade. O piso da praça é em *petit pavet*, popularmente chamada de pedra portuguesa, e lembra o antigo Calçadão, hoje quase todo (exceto o espaço em frente ao Teatro Ouro Verde, que é tombado pelo patrimônio histórico) substituído por *paver*. Parte da arquitetura, os *toris*, lembra e homenageia a imigração japonesa. Os bancos são de plástico reciclado, mas com a aparência de madeira, demonstrando preocupação com a sustentabilidade e lembrando que Londrina já foi referência nacional em reciclagem de resíduos sólidos. As 28 luminárias instaladas lembram o formato de araucárias, a árvore símbolo do estado do Paraná. Por fim, as mais de 30 variedades de árvores e de vegetação rasteira são nativas da região, inclusive o café, que foi o motor da economia norte paranaense até a década de 1970.

Para a imagem atual (Figura 6), tomada em 2019, do mesmo ângulo que a de 2011, foi preciso a utilização de uma escada, pois o pé de café que aparece na imagem anterior cresceu e fechou o ângulo de visão. Mas não foi só o pé de café que cresceu, o número de prédios também. Na fotografia de 2011 é possível ver alguns prédios em construção. Na de 2019, estes foram concluídos, e novos surgiram no entorno da praça.

Figura 6 – Praça Pé Vermelho, na Gleba Palhano, em 2019

Fotografia: Cássia Maria Popolin

Fonte: Acervo pessoal da autora

No entorno da Praça Pé Vermelho, a aglomeração de prédios residenciais é muito acentuada. As transformações urbanas ocorridas na Gleba Palhano em duas décadas é motivo de surpresa, indignação e estudos por urbanistas, engenheiros, sociólogos e historiadores. Poucos espaços urbanos no Brasil e no mundo cresceram tanto em tão curto espaço de tempo. Por sorte, o projeto *A História de Londrina contada por imagens* dispõe de documentação fotográfica que registram essas transformações desde o início. Dizemos por sorte, porque, normalmente, no afã de construir, pouca gente se lembra de registrar a memória.

LONDRINA NORTE SHOPPING

Figura 7 – Construção do Londrina Norte Shopping, em 2011

Fotografia: Edvaldo de Freitas Munhoz

Fonte: Acervo do projeto *A História de Londrina contada por imagens*

O fotógrafo Edvaldo de Freitas Munhoz é, sem dúvida, um dos constantes participantes das maratonas que melhor incorporou o espírito de registrar as transformações paisagísticas urbanas e rurais de Londrina. Foi ele quem registrou o carreador Ayrton Senna da Silva, em 2003. Na V Maratona Fotográfica *Clic o Seu Amor por Londrina*, realizada em 2011, ele fez outra tomada histórica: registrou o canteiro de obras da construção do Londrina Norte Shopping (Figura 7), na região do Cinco Conjuntos, na zona norte de Londrina, próximo ao Terminal Urbano Milton Gavetti. O shopping fica na Rua Américo Deolindo Garla, 224 – Jardim Pacaembu. O terreno no qual estava sendo construído, à época, era um imenso vazio urbano entre a Avenida Brasília (Trecho urbano da BR-369) e a Avenida Saul Elkind (a principal avenida do Cinco Conjuntos). A construção demorou cerca de três anos e o shopping foi inaugurado em 1º de novembro de 2012, com 168 lojas, 1.100 lugares na praça de alimentação e 1.500 vagas no estacionamento, gerando 1.500 empregos diretos.

O empreendimento, a cargo da Construtora Catuaí (empresa londrinense que também havia construído o Catuaí Shopping Center na zona sul) e do Grupo BR Malls, de São Paulo (considerado o maior administrador de shoppings centers do Brasil), visava preencher um vácuo de comércio, lazer e entretenimento diferenciados na zona norte de Londrina. A construção observou as leis de sustentabilidade ambiental, atentando para a iluminação natural e reaproveitamento de águas, além de priorizar um projeto paisagístico

que oferece uma privilegiada visão panorâmica da cidade na praça de alimentação.

Figura 8 – Londrina Norte Shopping, em 2019

Fotografia: Felipe Oliveira

Fonte: Acervo pessoal do fotógrafo

Para a tomada fotográfica atual (Figura 8), o fotógrafo Felipe Oliveira recorreu à ajuda de um drone, pois ela precisou ser feita de um ângulo mais alto, para se aproximar do ângulo feito por Edvaldo Munhoz em 2011, que deve ter feito de cima da torre de telefonia próxima ao local. O Londrina Norte Shopping, hoje, além de uma importante conquista econômica para a região, representa uma significativa transformação urbana para a zona norte de Londrina, pois outras transformações já estão ocorrendo em seu entorno, contribuindo para a valorização imobiliária, o crescimento econômico e o desenvolvimento social da região. Transformações plural e amplamente documentadas pelos participantes das maratonas fotográficas e que fazem parte do acervo do banco de imagens do projeto *A História de Londrina contada por imagens.*

BOULEVARD LONDRINA SHOPPING

Na V Maratona Fotográfica *Clic o Seu Amor por Londrina*, realizada em 2011, a fotógrafa Thaís Cristina de Souza, registrou a construção do Boulevard Londrina Shopping (Figura 9), na Avenida Theodoro Vitorelli, 150, praticamente no centro da cidade, em frente ao Marco Zero (local em que os pioneiros da “caravana dos desbravadores” fincaram as primeiras estacas da cidade, em 1929) e próximo ao Terminal Rodoviário José Garcia Vilar, na Avenida 10 de Dezembro (data que comemora o aniversário da cidade, pois Londrina foi politicamente emancipada em 10 de dezembro de 1934).

Figura 9 – Construção do Boulevard Londrina Shopping, em 2011

Fotografia: Thaís Cristina de Souza

Fonte: Acervo do projeto *A História de Londrina contada por imagens*

O Boulevard Londrina Shopping, inaugurado em 3 de maio de 2013, com 236 lojas, um hipermercado, praça de alimentação com restaurantes e *fast-foods*, áreas de lazer e entretenimento, sete salas de cinema e 2.400 vagas de estacionamento, gera, atualmente, mais de 3.000 empregos diretos. Sua decoração é inspirada em motivos londrinos, para homenagear os ingleses da Companhia de Terras Norte do Paraná, que deram início à colonização e ao desenvolvimento de Londrina.

Neste sentido, vale destacar que o Boulevard Londrina Shopping, na realidade, faz parte de um projeto de empreendimentos denominado Complexo Marco Zero, que, além do shopping, da loja da rede de materiais de construção Leroy Merlin e do Hotel Ibis, já instalados, prevê ainda a construção de 16 torres residenciais e comerciais e um calçadão de 700 metros, que ligará todos os empreendimentos ao shopping. O Teatro Municipal, este de iniciativa do poder público, também deverá ser concluído no local (atualmente a construção está parada). A proposta do Complexo Marco Zero é revitalizar a zona oeste da cidade, transformando-a em um novo *boom* imobiliário, como ocorreu com a Gleba Palhano, na zona sul, no início dos anos 2000.

Quando a fotógrafa Thaís Cristina de Souza fez a tomada fotográfica (Figura 9), em 2011, a partir do Monumento ao Viajante, na rotatória entre as avenidas Arcebispo Dom Geraldo Fernandes (Leste-Oeste), Theodoro Vitorelli (continuação da Leste-Oeste, com alteração de nome) e Dez de Dezembro, o shopping estava em construção. É possível ver que apenas a parte estrutural estava pronta e a presença de gruas no meio da obra. Depois de inaugurado, cerca de um ano e meio depois, o shopping representou uma importante

transformação urbana de Londrina: embelezou, revitalizou e valorizou uma área da cidade que estava praticamente abandonada.

Figura 10 – Obras na rotatória do Boulevard Londrina Shopping, em 2019

Fotografia: Cássia Maria Popolin

Fonte: Acervo pessoal da autora

Por força de novas demandas, essa área está passando por uma nova transformação, imprescindível para facilitar a mobilidade urbana: a construção de um viaduto no local da rotatória. Em tomada fotográfica de 2019 (Figura 10), pode-se ver que o Monumento ao Viajante já foi retirado do local (apenas o tripé de concreto que o sustentava continuava no local quando da tomada fotográfica em abril de 2019) que agora está transformado em um canteiro de obras. Com isso, o projeto documentou uma importante transformação urbana, ocorrida entre 2010 e 2013 (a construção do shopping) e documentará outra transformação, em andamento, a construção do viaduto da Avenida Dez de Dezembro (a Dez de Dezembro será elevada e a Leste-Oeste passará por baixo da Dez de Dezembro).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A boa surpresa com a qualidade e a plasticidade das fotografias concorrentes na I Maratona Fotográfica *Clic o Seu Amor por Londrina* despertou a Comissão Julgadora para a importância da realização de concursos periódicos e para a potencialidade de um projeto de documentação fotográfica. A maratona, que era para ser única, passou a ser realizada bienalmente, sempre nos anos ímpares, e seus organizadores criaram o projeto *A História de Londrina contada por imagens*, com início em 2001, já para aproveitar as fotografias da primeira maratona, e encerramento confirmado para 2020.

Durante essas duas décadas de vigência do projeto, muitas das transformações paisagísticas urbanas e rurais de Londrina foram fartamente documentadas com fotografias que, não raro, representam o antes, o durante e o depois das transformações. E com um diferencial importante, que lhe confere uma característica ímpar: a pluralidade de olhares sobre um mesmo tema.

Em 2020, para o encerramento do projeto (o que não significa o fim das maratonas fotográficas), os organizadores iriam promover uma megaexposição fotográfica (as fotografias já estão ampliadas, mas a exposição está em *stand by* por conta da pandemia do novo coronavírus), com fotografias de todas as maratonas realizadas entre 2001 e 2019. Com certeza, os que a visitarem, quando de sua realização no Museu Histórico de Londrina Padre Carlos Weiss, ficarão boquiabertos com a quantidade e a intensidade de transformações, principalmente urbanas, que a cidade viveu em duas décadas.

Para democratizar o resultado das maratonas e do projeto, os organizadores farão, em dezembro de 2020, como uma homenagem à cidade de Londrina, o lançamento de um livro que contará a trajetória histórica das maratonas fotográficas e do projeto de documentação fotográfica, mas, principalmente, reproduzirá muitas fotografias de todas as maratonas. O livro, em fase final de produção, contextualiza algumas fotografias e transformações paisagísticas, para recuperar a memória e enriquecer o processo de construção histórica de Londrina. Afinal, a recuperação e preservação da memória são extremamente importantes para a consolidação do processo identitário de um povo com seu local de vivência. Uma cidade sem memória é uma cidade sem identidade.

O livro usará, também, fotografias para recuperar fragmentos do amor que o londrinense sente por sua cidade. História como a de um chacareiro do antigo carreador e atual Avenida Ayrton Senna da Silva, que só concordou em vender sua propriedade para a construção de um grande prédio, inaugurado em 2019, caso a construtora se responsabilizasse por retirar uma grande sapucaia que existia na chácara e replantá-la em um espaço público. A construtora montou uma megaoperação, mobilizou uma grua e um guindaste, um caminhão e dezenas de trabalhadores, interrompeu parcialmente o trânsito, mas retirou, transportou e replantou a sapucaia (raiz, tronco e galhos podados) para as margens do Lago Igapó, onde, em breve, com certeza ela voltará a florir e encantar os motoristas e transeuntes que passarem pela rotatória da Avenida Ayrton Senna da Silva com a Rua Bento Munhoz da Rocha Neto. Histórias e fotografias que são verdadeiras declarações de amor a Londrina.

CAPÍTULO 2

MOBILIÁRIO URBANO EM ÁREAS HISTÓRICAS: INTERRELAÇÕES INTRÍNSECAS NA PAISAGEM CULTURAL DE LISBOA E SALVADOR

Data de aceite: 01/12/2020

Eder Donizeti da Silva
Universidade Federal de Sergipe.
Departamento de Arquitetura e Urbanismo
Rua Samuel de Oliveira, s/n. Laranjeiras/SE

Adriana Dantas Nogueira
Universidade Federal de Sergipe.
Departamento de Artes e Design
Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos. São Cristóvão/SE

RESUMO: Os mobiliários urbanos atendem situações de uso cotidiano como bancos de descanso, abrigo, banquetas e mesas, quiosques multifuncionais, sanitários, coletores de lixo, postes, placas de sinalização, totens informativos, floreiras, protetores de árvores, relógios, termômetros, telefones públicos, canaletas e pisos, etc. Este artigo compara o mobiliário urbano existente na Baixa do Chiado na cidade de Lisboa em Portugal aos do Centro Histórico da cidade de Salvador no Brasil. Interrelações intrínsecas na forma/implantação/fruição desses objetos são pontuadas nestas áreas históricas urbanas, a partir da análise da ordenação, preservação, manutenção, ergonomia, poluição visual, ergonomia relacionada a portadores de necessidades especiais; publicidade e propaganda, projeto do produto, uso e aplicação de cores, falso histórico, diálogo ou não diálogo com o pré-existente histórico, efemeridade, mobilidade, vandalismo, etc.; demonstrando a diversidade e a complexidade do Design na organização/ informação/ controle/ vivência/ gestão dos espaços públicos no mundo contemporâneo expresso de forma isolada e em conjunto na Paisagem Cultural.

PALAVRAS - CHAVE: Mobiliário; Design; Patrimônio.

ABSTRACT: Urban furniture meets situations of daily use such as resting benches, shelter, stools and tables, multifunctional kiosks, public toilets, garbage collectors, poles, signposts, information totems, flower boxes, tree protectors, clocks, thermometers, public telephones, gutters and floors, etc. This communication compares the existing urban furniture in Baixa do Chiado in the city of Lisbon in Portugal and the Historic Center of the city of Salvador in Brazil. Intrinsic interrelationships in the form / implantation / enjoyment of these objects, are punctuated in these historic urban areas, from the analysis of ordering, preservation, maintenance, ergonomics, visual pollution, ergonomics related to people with special needs, advertising and marketing, Product Project, use and application of colors, historic false, dialogue or not dialogue with the pre-existing history, ephemerality, mobility, vandalism, etc .; demonstrating the diversity and complexity of Design in the organization / information / control / experience / management of public spaces in the contemporary world expressed in isolation and together in the Cultural Landscape.

KEYWORDS: Furniture; Design; Patrimony.

INTRODUÇÃO

As cidades são constituídas de estruturas complexas e multifacetadas, entretanto, pelo senso comum, dois espaços são reconhecidos, os espaços privados ou de domínio individual - propriedades particulares (Meirelles, 2000, p. 17-27), e os espaços públicos ou de direito de uso público ou de interesse público – praças e jardins públicos, vias públicas, áreas de lazer públicas, locais públicos de uso comum, etc. (Afonso da Silva, 2000). Os espaços privados e públicos necessitam de instrumentos de controle, organização, informação, leitura e gestão. Esses instrumentos são de várias ordens, por exemplo, a legislação de uso e ocupação do solo, os planos diretores, etc., mas, para que ocorra um relacionamento equilibrado entre esses instrumentos e os usuários dos espaços públicos, existem equipamentos específicos que acomodam condições de usabilidade, acessibilidade, informação e aplicabilidade, os quais são denominados de mobiliários urbanos.

Os mobiliários urbanos atendem situações de uso cotidiano como bancos de descanso, abrigo, banquetas e mesas, quiosques multifuncionais, sanitários; mas também servem ao adequado funcionamento das atividades de uma cidade (Mouthé, 1998, p. 10-13), são coletores de lixo, postes, placas de sinalização, totens informativos, floreiras, protetores de árvores, relógios, termômetros, canaletas e pisos, etc. (Afonso da Silva, 2000, p. 300). Trabalhar o mobiliário urbano em qualquer espaço público requer preocupações com todos os condicionantes de *Design* próprios ao projeto desse equipamento, mas trabalhar o mobiliário urbano em Cidades Históricas requer também outras preocupações, pois envolve simbologia, percepção, antropologia, história, etnografia, preservação, falso histórico, patrimonialidade, visibilidade, identidade e memória.

Esta comunicação pretende vislumbrar o conhecimento teórico da produção destes equipamentos em duas cidades possuidoras de diversos contrastes sociais/econômicos/geográficos, mas com expressivos elos de conexão cultural/histórica; atentando para um processo de globalização que, ao mesmo tempo, que aproxima as relações humanas acentua suas diferenças (Santos, 2000); portanto, foram desenvolvidas pesquisas de mobiliários urbanos na área histórica da cidade do Salvador comparadas ao da Baixa do Chiado em Lisboa; identificando critérios de *Design*, entre os quais a ordenação, preservação e manutenção; a ergonomia (Granjean, 1998); poluição visual (Frutiger, 1999); ergonomia relacionada a portadores de necessidades especiais; publicidade e propaganda; projeto do produto (Baxter, 1998); uso e aplicação de cores (Farina, 1994); design gráfico - no caso das sinalizações e informações (Baer, 1999).

Nestas duas paisagens culturais, a “Baixa” do Chiado e o “Pelourinho”, aparentemente formadas por “mundos” diferentes, o mobiliário-urbano, como pontuações gramaticais da escrita e linguagem, produzem interrogações, exclamações, pausas, finalizações, etc.; determinando, organizando, controlando e direcionando os percursos nos espaços urbanos vivenciados pelo observador fruidor (Choay, 1999, p. 196); conhecê-los e compará-los

tornam-se, portanto, fundamentais para compreender a diversidade e a complexidade do *Design* na paisagem cultural do mundo contemporâneo e sua implantação em áreas históricas urbanas.

MOBILIÁRIO URBANO EM LISBOA

De acordo com o escritor Olímpio Neves Gonçalves no seu estudo *Lisboa à luz dos seus arcanos* (Revista Graal, nº 2/3, 1982 *apud* Adrião, 2015, p. 09-14) Lisboa é a cidade da velha Mãe Lusiana, a companheira do deus *Lug*, a grande deusa dos Ligures e dos Celtas, a Boa Lusi ou Lusina, a Lusibona, a Lisibona; lugares (lug + ara, altar de *Lug*); com montanhas, rios e pedras sagradas; Lisboa como todas as cidades das sete colinas é considerada pela tradição como lugar sagrado; vários achados arqueológicos indicam a presença humana desde de 400 mil anos a.C.; sua localização geográfica sempre determinou um entreposto comercial (*Alis Ubo* – baía amena e *Tagus* – Tejo, para os fenícios); no Período Romano atinge o estatuto de *municipium* e é denominada *Olisipo* (Lisboa).

Para a análise do mobiliário urbano de Lisboa foi determinado um percurso que incluía o Largo do Chiado, a Praça Luís de Camões, a Praça do Comércio, as proximidades do Castelo de São Jorge e das Portas do Sol, uma vez que este caminho produz significados que se incidem sobre o observador usuário fazendo com que ele necessite de elos de organização, informação e classificação para vivenciar a paisagem urbana histórica (Cullen, 1971, p. 135).

Uma das questões positivas verificadas no mobiliário urbano de Lisboa se refere às placas de logradouros públicos, apresentam-se de forma padronizada com pouquíssimas diferenças, em material que se remete ao diálogo com as cores e a atmosfera histórica do espaço urbano. As placas de sinalização de trânsito em certos locais atrapalham o deslocamento dos pedestres, bem como em outros, sua implantação torna-se inevitavelmente inadequada. As bancas de jornal e revistas estão mais presentes nas proximidades da Rua Augusta, nas ruas paralelas e não dificultam a passagem dos peões (pedestres), entretanto, no Largo do Chiado não ocorre este cuidado (Figura 1). Estes mobiliários, especialmente as sinalizações de trânsito, deveriam atentar ao que Munari (1981, p. 350) denomina de princípios da proxémica, ou seja, permitir uma convivência tranquila entre o indivíduo e a cidade.

Figura 1 – (esquerda acima): Placa de logradouro público Largo do Chiado, material mármore; (centro acima): Placa Logradouro Praça Luís de Camões, material azulejo; (direita acima): Logradouro Praça do Comércio, material mármore; (esquerda abaixo): Sinalizações de trânsito disputando o espaço com peões e outros equipamentos; (centro abaixo): Sinalização de Trânsito em frente à Catedral da Sé, apesar de necessária a organização/controle do espaço não dialoga com o existente histórico; (direita abaixo): Banca de Jornal/revistas no Largo do Chiado, implantação inadequada.

Fotos: autores, ago. 2014.

Os totens informativos e as placas de locais histórico/turísticos apesar de serem encontrados em pouca quantidade, estão posicionados em locais estratégicos que permitem o que se pode chamar de informar um percurso histórico, portanto, atendem sua função de indicar os locais sem ocasionar poluição visual; uma única crítica ficou por conta da dificuldade de localizar a placa de sinalização de trânsito mais antiga de Lisboa, entretanto, um caso muito específico que não altera o bom projeto deste mobiliário. Já os telefones públicos expuseram um problema de projeto de design que envolve o conceito de usabilidade (Iida, 2005, p. 320), ou seja, o tamanho e a forma ocasionam dificuldades aos peões que passam próximos ao equipamento, bem como, sua utilização apresenta alta transposição dos ruídos para o usuário. A paginação de piso em pedras portuguesas – mosaicos – estampam desenhos curvos e referências a brasões, contudo, apresentam as mesmas problemáticas de usabilidade da cidade de Salvador, ou seja, irregularidades e pequenos buracos (Figura 2).

Figura 2 – (esquerda acima): Placas de indicação histórico/turísticas na Rua do Alecrim; (centro acima): Totem informativo no Arco do Triunfo na Praça do Comércio; (direita acima): Sinalização de trânsito mais antiga de Lisboa (1686), Rua do Salvador; (esquerda abaixo): Telefone público no Largo do Chiado próximo à Praça Luís de Camões; (centro abaixo): Paginação de piso da Rua Augusta; (direita abaixo): Paginação de piso da Praça do Comércio.

Fotos: autores, mai. 2014.

Inverso à pequena quantidade de telefones públicos os coletores de lixo são encontrados em grande quantidade, como na Praça Luís de Camões e, praticamente a cada 50 metros (exceção da Rua Augusta); nas Praças, como a do Comércio, são poucos (pela tarde o lixo acumulado transborda o equipamento), é feito de um plástico ou tipo de PVC duro e rígido, a parte superior e lateral traz um elemento importante para uso de fumantes, no entanto, a forma não possui nenhum atrativo estético ou preocupação com o diálogo com o existente, bem como se observou pouca preocupação referente a coleta seletiva. As luminárias das ruas de formato antigo apresentam excelente diálogo com o histórico (simbologia de uma nau lusitana), entretanto, com baixa capacidade de iluminação; na Praça do Comércio as luminárias são de vários tipos ocasionando uma falta de preocupação na padronização. As caixas de correio são de forma e tamanhos totalmente diferentes das brasileiras e apresentam maior segurança devido ao material

com o qual são produzidas (Figura 3).

Figura 3 – (esquerda acima): Coletor de Lixo no largo da Academia Nacional de Belas Artes; (centro acima): Coletor de Lixo na Praça do Comércio; (direita acima): Coletores de Lixo na Praça do Comércio; (esquerda centro): Caixa de correio na frente da Igreja de Santo Antônio; (direita centro): Luminária na Rua Anchieta; (esquerda abaixo): Luminária na Praça Luís de Camões; (centro abaixo): Luminária na Praça do Comércio; (direita abaixo): Luminária na Praça do Comércio.

Fotos: autores, abr. 2014.

A padronização do mobiliário e sua atribuição de diálogo com o existente são os pontos positivos em Lisboa, contudo, começam a existir problemáticas que devem ser pensadas, como a poluição visual decorrente da instalação de condicionadores de ar nas fachadas das edificações, bem como de fiações necessárias a novas tecnologias. Como na cidade do Salvador, a falta de equipamentos voltados aos portadores de necessidades

especiais e sanitários públicos também ocorre em Lisboa (Figura 4).

Figura 4 – (esquerda acima): Detalhe de fachada recoberta por aparelhos de ar condicionado na Rua Capelo; (direita acima): Detalhe de fios (provavelmente de TV a cabo e ou internet) na Rua Ivens; (esquerda abaixo): Telefone público para portadores de necessidades especiais na Praça D. Pedro IV; (direita abaixo): Sanitário público proximidades do Castelo de São Jorge.

Fotos: autores, mai. 2014.

Da análise do mobiliário na "Baixa" do Chiado em Lisboa compreende-se: **1-** Existe um conjunto de ações projetuais que determinam um padrão para cada tipo de mobiliário; **2-** São poucas as soluções remanescentes de outros períodos ou de outras gestões administrativas; **3-** Chamam a atenção questões como: a) placas de logradouros públicos feitas de mármore e azulejos tradicionais; b) totens informativos feitos em ferro e posicionados corretamente sem interferirem no objeto histórico; c) busca do conceito de intervenção mínima na paisagem cultural; d) propostas com pouco uso das cores, com atenção mais voltada as formas e materiais visando diálogo com o existente; e) Uso do tradicional mosaico em pedra portuguesa na paginação de piso dos passeios com desenhos e simbologias que se remetem a tradição lisboeta; **4-** Presença de várias propostas com pouca ou quase nenhuma preocupação com a questão histórica, apenas

com a intenção de prestar o serviço para o qual o equipamento foi designado, como os coletores de lixo e telefones públicos; **5-** Propostas com pouca ou quase nenhuma ousadia, ou seja, projetos com nenhuma diferença dos conhecidos e padronizados; **6-** Importante ressaltar que existem muitos monumentos importantes na paisagem cultural de Lisboa, portanto, a opção foi dar ênfase a estes monumentos como na Praça Luiz de Camões e no Terreiro do Paço, sobrando pouco espaço a invenção do mobiliário; **7-** Ocorrem dois graves problemas, a) pouca ou quase nenhuma preocupação com os portadores de necessidades especiais; b) implantação de equipamentos que não dialogam com o espaço histórico, como condicionadores de ar e fiações pelas fachadas das edificações, especialmente na Rua Augusta e arredores.

MOBILIÁRIO URBANO EM SALVADOR

Fundada em 1549, a cidade do Salvador foi a primeira capital do Brasil; a história do Pelourinho se confunde com o da própria cidade; o nome Pelourinho se popularizou, passando a referir-se a toda a área do conjunto arquitetônico barroco-português, compreendida entre o Terreiro de Jesus e a Igreja do Passo. O Pelourinho antigo, local da aristocracia soteropolitana, entrou em decadência e degradação a partir de 1960; foi tombado como Patrimônio da Humanidade em 5 de novembro de 1985 pela UNESCO quando passou a ser restaurado e preservado" (Disponível em: < www.stp.salvador.ba.gov > Acesso em 10 fev. 2007, 23:50:55. Disponível em: < www.creaba.org.br > Acesso em 11 fev. 2007, 22:32:12).

As ideias presentes no mobiliário urbano do Centro Histórico de Salvador (Bahia) materializam experiências das mais variadas (Mouthé, 1998, p. 10 e 13), entretanto, cabe destacar que, em todas essas ações, sempre se buscou a produção de objetos que dialogassem com a área histórica urbana e, por mais que se tenha conquistado ou não esse diálogo, o ponto positivo reside na ousadia com a qual se tentou isso, e continua se tentando, o negativo é que essa fragmentação de experiências está presente por toda a área histórica resultando no conflito entre os próprios objetos.

Em relação ao mobiliário urbano voltado para a informação, verificam-se objetos que buscam o diálogo através do uso das formas e cores; numa grande variedade, predominam alguns modelos que são encontrados por toda a área histórica urbana, são eles: **A-** letras em metal de alto-relevo que são fixadas nas fachadas das edificações; **B-** placas que buscam o diálogo por meio de formas mais apegadas ao historicismo; **C-** placas de vários materiais (predominando metal e às vezes acrílico) fixadas nas fachadas das edificações; **D-** outra tipologia estaria estabelecida pretensamente no conceito da pós-modernidade no limiar dos chamados mobiliários efêmeros, este modelo tem como solução associar todas as questões anteriores e ter como resposta um objeto que pode ser retirado facilmente; **E-** objetos totalmente "alienígenas" ao contexto da historicidade urbana (Figura 5).

Figura 5 – (esquerda acima): Letras de metal em alto-relevo no Terreiro de Jesus; Figura 4 – (direita acima): Placas de informação comercial feitas de madeira e outros materiais efêmeros na Rua Gregório de Matos; (esquerda centro): Placa em metal na Rua Gregório de Matos, Solar do Ferrão sede do IPAC/BA; (direita centro): Modelo de mobiliário efêmero proximidades do Solar do Ferrão em direção ao Largo Tereza Batista no Pelourinho; (abaixo): Placa informativa (banner) destoando do contexto histórico na Praça Tomé de Souza quase a frente do Elevador Lacerda e Palácio Rio Branco, entretanto de concepção efêmera.

Fotos: autores, abr. 2009.

Muitas soluções projetuais foram observadas no Pelourinho para as placas de logradouros públicos e informativas, entretanto, os coletores de lixo e hidrantes apresentaram formas padronizadas, bem como, em todo o centro de Salvador apenas foi identificado um mobiliário histórico, ou seja, uma caixa de correio do Período Republicano

que sem dúvida nos remete a um produto de outra época/forma/estética e conceitos de usabilidade (Figura 6).

Figura 6 – (esquerda acima): Placa de logradouro feita de azulejos em frente à Igreja de São Francisco da Ordem Primeira; (centro acima): Placa informativa de ferro na Frente da Igreja de São Francisco da Ordem Terceira; (direita acima): Placas de logradouros públicos no Centro Histórico de Salvador na Rua Gregório de Matos com Maciel de Baixo; (esquerda abaixo): Coletor de lixo proximidades do Cruzeiro de São Francisco, em fibra na cor amarela, há muito que se discutir sobre esse mobiliário, como a cor, que, apesar da alta visibilidade e correspondência com as cores da fachada de alguns sobrados, deixa a desejar; (centro abaixo): Hidrante nas proximidades do Cruzeiro de São Francisco, mobiliário urbano que segue padrões e normas nacionais e internacionais; (direita abaixo): Caixa de Correio da época Republicana, Praça Anchieta com a Rua Inácio Acioli na frente da Igreja de São Francisco da Ordem Terceira em Salvador.

Fotos: autores, abr. 2009.

Algumas placas de logradouros públicos são feitas com azulejos, como as de Lisboa, assim como o totem metálico encontrado a frente da Igreja da Ordem Terceira de Salvador é feito de material semelhante aos totens encontrados no Terreiro do Paço em Lisboa, mas de formato diferente, na qual o diálogo com o existente histórico é tentado através do uso de materiais e não da forma; contudo, a maior parte das placas de logradouros são padronizadas, ou seja, dos mesmos tipos que encontramos em qualquer outra cidade no Brasil e em Portugal, de metal na cor azul escuro e letras na cor branca.

O coletor de lixo é o ponto mais negativo do mobiliário urbano do Centro Histórico de Salvador, padronizado e sem nenhuma preocupação de implantação, forma ou cores (Fraser, 2007. p. 10), estão por toda parte e na sua maioria em péssimo estado

de conservação e manutenção. O hidrante é um equipamento de extrema necessidade em áreas urbanas históricas, uma vez que muitos sinistros relacionados à deterioração e degradação irreversível de monumentos arquitetônicos são provenientes de incêndios, os hidrantes seguem a padronização das normas da ABNT no Brasil; em Portugal também se apresentam de forma padronizada, entretanto, algumas vezes ficam embutidos nas paredes das edificações; mas esse objeto tem que realmente ser um "alienígena" em uma área histórica urbana?

Os telefones públicos, pisos dos passeios públicos, luminárias e semáforos são mobiliários que na cidade de Salvador apresentam muitas variações, ou seja, em grande parte se verificam modelos de várias épocas ou gestões públicas anteriores convivendo com a implantação de novos objetos, esta variedade de tipologias provoca uma deficiência de leitura perceptiva de oferta de informação/controle/usabilidade/aplicabilidade/acessibilidade ao observador fruidor (Figura 7).

Figura 7 – (esquerda acima): Telefones na forma de Coqueiro e Berimbau no Mercado Modelo. Foto: autores, mai. 2015; (centro acima): Telefone padronizado – "Orelhão" - no Terreiro de Jesus; (direita acima): Telefone "pós-moderno" na Praça da Sé; (esquerda abaixo): Falta de diálogo entre calçamento e entorno histórico (calçamento, a luminária e a edificação) nas proximidades da Praça Tomé de Souza e Portal da Misericórdia; (centro abaixo): Luminária na Rua Gregório de Matos; (direita abaixo): Sinalização de trânsito "pós-moderna", no Centro Histórico de Salvador, na Praça Tomé de Souza.

Fotos: autores, abr. 2009.

As cabines telefônicas públicas no Centro Histórico de Salvador, como em outras cidades brasileiras, já apresentaram várias tipologias, entre as quais as denominadas de retóricas culturais como as em forma de Coqueiro e Berimbau, foi solução muito utilizada nas décadas de 1980 e 1990, agradáveis e receptivos ao imaginário da população e visitantes; o questionamento a essa solução temática e que provavelmente levou a sua substituição por modelos "padronizados", baseava-se no custo do equipamento, da usabilidade e acessibilidade ao aparelho, atualmente, esse modelo só é visto nas proximidades do Mercado Modelo.

Os "Orelhões", projeto da arquiteta Chu Ming e implantados no Rio de Janeiro a partir de 1972 (Mouthé, *op.cit.*, p. 30), modelo tradicionalmente encontrado em todas as cidades brasileiras, colocados no Terreiro de Jesus, ao lado da Igreja Matriz, enfatizam a pergunta se esse objeto atende o diálogo com o pré-existente histórico; também se constatou no local mais uma proposta de telefone público denominada aqui de "pós-moderna", possuindo um *Design* totalmente diferente do espaço histórico existente. Contudo, é preciso verificar se estas propostas resolvem as questões estética, cultural e técnica de uso deste tipo de equipamento frente inclusive ao avanço da telefonia celular; aqui caberiam entrevistas aos usuários, população e aprofundamento de reflexões.

A tentativa de diálogo com a cidade histórica sempre foi a busca do mobiliário em Salvador, entretanto, nem sempre essa questão foi obtida, em muitos casos podem ser observadas soluções não adequadas, outras relativamente aceitáveis e outras interessantes. Há muitos exemplos da falta de diálogo entre o calçamento (piso), a luminária e a edificação, como nas proximidades da Praça Tomé de Souza em direção ao Portal da Misericórdia, esta é uma situação que não se deseja nas propostas de mobiliários urbanos em áreas históricas.

As placas de identificação de logradouros públicos não são de padronização tão rígida como as de sinalizações de trânsito, no *Design* destes mobiliários percebe-se que poderia haver uma melhor solução de diálogo entre o existente e o pré-existente como se verifica na paisagem urbana da cidade de Lisboa (placas feitas de mármore e azulejos); o maior cuidado com o mobiliário urbano da cidade de Lisboa fica mais evidenciado quando se observa nas luminárias lusas no Chiado as hastes com desenhos representativos estilizados de naus, entretanto, nos dois locais históricos (Lisboa e Salvador) deve-se refletir sobre a possibilidade do falso histórico, pois as luminárias, apesar de parecerem antigas foram produzidas recentemente. Ótimos exemplos de mobiliários urbanos na cidade de Salvador são os semáforos, que podem ser considerados "pós-modernos", os materiais e as cores, bem como a forma traduzem um diálogo excelente com o entorno e atmosfera existentes no Centro Histórico baiano.

Destacam-se pontos positivos e negativos na forma/implantação/relação do mobiliário do Centro Histórico de Salvador com a paisagem cultural urbana como: peças restauradas de mobiliários do passado; criatividade de uso de novas propostas de objetos;

equipamentos com nenhuma relação de diálogo com o existente; pouca preocupação com a instalação e manutenção dos mobiliários; cópias de mobiliários aplicados em outras cidades (Figura 8).

Figura 8 – (esquerda acima): Provável Iluminação do final do XIX e início do XX (réplica?); (centro acima): Bonecas baianas, esculturas que trazem complemento cenográfico de maravilhosa expressividade ao meio urbano, além da mobilidade, pois caso não agradem podem ser retiradas ou substituídas por outro elemento decorativo urbano, o mar, a cidade alta, a cruz, o homem e o coração da Bahia – A Mãe Preta; (direita acima): O toldo desse bar no Terreiro de Jesus abre e fecha de acordo com a necessidade das intempéries, um efeito de mobilidade interessante que necessita ser mais estudado enquanto mobiliário urbano; (esquerda centro): Banco de descanso em granito na Praça da Sé, nenhum diálogo com o existente histórico; (centro no centro): Iluminação do Cruzeiro da Igreja e Convento de São Francisco da Ordem Primeira (Praça Anchieta) pouco ou nenhum cuidado de manutenção e instalação; (direita centro): Protetor de árvore no Terreiro de Jesus, pouco ou nenhum cuidado com a manutenção ou instalação; (esquerda abaixo): Placa de sinalização na Rua da Misericórdia na mesma plataforma da luminária, pouco ou nenhum cuidado com a paisagem cultural urbana. Fotos: autores, abr. 2009; (direita abaixo): Totem com o nome Salvador na cor amarela e com desenhos estilizados na Praça Tomé de Souza projeto de mobiliário cópia de marketing turístico utilizado por muitas cidades pelo mundo, menos em Lisboa (ainda?).

Foto: autores, mai. 2015.

Da análise do mobiliário no Centro Histórico de Salvador, compreende-se: **1-** Existe variabilidade de ações, não uma ação em conjunto; **2-** Ocorrem soluções remanescentes de outros períodos, apresentando objetos "modernos" e "pós-modernos" que não dialogam entre si; **3-** Chamam a atenção questões como: a) presença de caixas de correios do século XIX em ferro fundido; b) placas e memoriais informativos em ferro fundido; c) mobiliários utilizando o conceito de efemeridade, ou seja, preocupação com materiais e objetos que possam ser removidos se necessário da edificação, dentro da noção de mobilidade, flexibilidade e intervenção mínima; d) propostas de objetos com diálogo com o pré-existente através do uso das cores, das formas e dos materiais que se associam facilmente com a Paisagem Cultural; **4-** Presença de várias propostas com pouca ou quase nenhuma preocupação com a questão histórica, apenas com a intenção de prestar o serviço para o qual o equipamento foi designado, como coletores de lixo, hidrantes, sinalizações e placas de logradouros públicos; **5-** Propostas ousadas sem medo de fazer equipamentos diferentes dos conhecidos e padronizados, como por exemplo, o toldo que se fecha e abre para dialogar com as fachadas existentes e os semáforos com formas mais estilizadas no Terreiro de Jesus; **6-** Chama à atenção a criatividade artística das soluções dadas em algumas das propostas implantadas, como por exemplo, as esculturas das baianas tendo ao fundo a Baia de Todos os Santos num resultado cenográfico muito especial, bem como, propostas arrojadas de telefones públicos; apesar do local sempre aceitar inúmeras possibilidades de ações plásticas, trata-se de um local histórico urbano, portanto deve haver mais cuidado com as invenções, mas elas sempre serão bem vindas; **7-** Muitos dos equipamentos se apresentam em péssimas condições de conservação e manutenção; **9-** Se percebe que muitos equipamentos foram projetos decorrentes de informações/influências/modelos inspirados em outras cidades, ou seja, como se fossem uma moda geral que passou a ser aplicada em todos os locais, como por exemplo, o totem com o nome da cidade de Salvador na Praça Tomé de Souza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O termo mobiliário urbano tem várias origens, como do francês *mobiler urban* ou do inglês *urban furniture* ou do italiano *arrédo urbano* (MOUTHÉ, 1998, p. 10), no Brasil e em Portugal se adotou o conceito francês no tratamento destes equipamentos; contudo, a teoria da preservação e restauro (RIEGL, 1985), bem como estudos sobre ações intervencionistas e preservacionistas em áreas históricas urbanas não têm citado como agir sobre o mobiliário urbano (CERVELLATI; SCANNAVINI, 1973), (BOTTINO, 1975); também pouco se encontram referências específicas sobre tratamento do mobiliário urbano em relação à tutela jurídica dessas áreas (CASTRO, 1991). Mesmo o Estatuto da Cidade no Brasil (MEDAUAR; ALMEIDA, 2002) não contempla nenhuma questão sobre o assunto; geralmente, o mobiliário urbano tem sido deixado a cargo do ente municipal, nos parece,

portanto, que em Portugal e no Brasil, prevalecem estas mesmas considerações gerais.

De forma específica, o Design de mobiliários nas áreas históricas urbanas do "Centro do Histórico" de Salvador e da "Baixa" de Lisboa demonstram diferenças e semelhanças relacionadas ao projeto e implantação; as diferenças estão expressivamente num projeto mais padronizado em Lisboa, ou seja, não são vistos remanescentes ou variações muito diferenciadas para as tipologias existentes; bem como, ocorre um cuidado maior no que denominamos de diálogo com o existente histórico; as semelhanças apontam para situações ruins que aproximam esses dois "mundos" aparentemente distantes, como a falta de preocupação com os portadores de necessidades especiais e o acelerado processo de transformação da economia e tecnologias que resultam na instalação de equipamentos para que as edificações atendam novos usos ocasionando alteração das fachadas das edificações e, consequentemente, a poluição visual da paisagem cultural.

Na cidade de Salvador podem ser vistos mais remanescentes de mobiliários aplicados em vários períodos, bem como, variabilidade de ações que não representam um projeto único de mobiliário urbano que incluam os equipamentos necessários a informar e organizar a cidade; apesar deste aspecto também ser visto na cidade de Lisboa, apresenta-se em menor incidência. Em relação a mobiliários do passado chamou a atenção em Salvador uma caixa de correio do período republicano, final do século XIX, nas proximidades da Igreja de São Francisco da Ordem Terceira, já em Lisboa, encontramos uma sinalização de rua de 1686 nas proximidades das Portas do Sol, uma das mais antigas da Europa; entretanto, nos dois casos, existe por parte das administrações municipais a necessidade de trabalhar melhor com esse potencial.

Os projetos de mobiliários conceituados como efêmeros podem ser notados mais em Salvador do que em Lisboa; assim como, o uso das cores nos projetos de mobiliários em Salvador são mais expressivos do que nas propostas de Lisboa, esta questão pode estar associada ao maior conservadorismo das propostas em Portugal, bem como, a uma padronização de equipamentos implantados não apenas na área urbana histórica de Lisboa, mas também em bairros fora destas regiões. Fato comum nas duas cidades é a existência de mobiliários com pouca ou quase nenhuma preocupação com a questão histórica, apenas com a intenção de prestar o serviço para o qual o equipamento foi designado.

Propostas mais ousadas sem medo de fazer equipamentos diferentes dos conhecidos e padronizados, como por exemplo, o toldo que se fecha e abre para dialogar com as fachadas existentes e os semáforos com formas estilizadas são mais verificadas em Salvador, em que chama à atenção a criatividade artística das soluções dadas em algumas das propostas implantadas, como por exemplo, as esculturas das baianas tendo ao fundo a Baia de Todos os Santos num resultado cenográfico muito especial, bem como, propostas arrojadas de telefones públicos e retóricas culturais (coqueiros e berimbaus); em Lisboa parece imperar um cuidado maior com a implantação desses objetos, uma vez que nos locais encontram-se monumentos (esculturas e marcos) que quase não admitem

relacionamento com inovações e ousadias; cabe aferir que apesar de Salvador sempre aceitar inúmeras possibilidades de ações plásticas, trata-se de um local histórico urbano, portanto deve haver mais cuidado com as invenções e cópias de outras cidades, como no caso do totem na Praça Tomé de Souza com o nome da cidade na cor amarela, entretanto, a criatividade e a diversidade sempre serão bem vindas.

Fator que aproxima os equipamentos de Lisboa e Salvador são as condições de conservação e manutenção, sendo que os de Salvador apresentam-se em piores condições; contudo se buscarmos uma grande semelhança entre os mobiliários destas cidades, esta pode ser determinada pela falta de cuidado com a acessibilidade, mobilidade e informação aos portadores de necessidades especiais; e uma grande diferença, pode ser determinada a partir do cuidado administrativo por parte da cidade de Lisboa de não provocar excessiva poluição visual informativa e funcional nas áreas históricas urbanas, apesar da necessidade de novos usos das edificações históricas, como colocação de aparelhos de ar condicionado e cabeamento nas fachadas, ocasionando resultados tão ruins quanto em Salvador.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Vitor Manuel. **Lisboa Secreta**: Capital do Quinto Império. Lisboa: Vega, 2015.

AFONSO DA SILVA, José. **Direito Urbanístico Brasileiro.** 3 ed. São Paulo: Malheiros, 2000.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 9050. 1994. Acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências a edificações, espaço mobiliário e equipamento urbanos/associação Brasileira de Normas Técnicas Rio de janeiro: ABNT, 1994. 59 p il.; 29.7 cm.

BAER, Lorenzo. **Produção Gráfica.** São Paulo: SENAC, 1999.

BAXTER, Mike. **Projeto de Produto: guia prático para o desenvolvimento de novos produtos.** São Paulo: Edgard Blucher, 1998.

BOTTINO, Felicia. **L´Esperienza Italiana: bologna. In Centri Storici e Struture Commerciale.** Milano: Associazione Italiana di Urbanistica Commerciale, 1975.

CASTRO, Sonia Rabello de. **O Estado na Preservação de Bens Culturais: o tombamento.** Rio de Janeiro: Renovar, 1991.

CERVELLATI, Píer Luigi; SCANNAVINI, Roberto. **Política y Metodologia de la restauracion de Centros Históricos.** Bologna: materiales de la Ciudade, 1973.

CHOAY, Françoise. **A Alegoria do Patrimônio.** Lisboa: Edições 70, 1999.

CULLEN, Gordon. **Paisagem Urbana**. Lisboa: Edições 70, 1971.

ESTATUTO DA CIDADE: Lei 10.257, de 10.07.2001 / Carlos Bastide Horbach... [et al]; coordenadores Odete Medauar, Fernando Dias Menezes de Almeida – São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2002.

FRASER, Tom; BANKS, Adam. **Guia Completo da Cor**. São Paulo: Editora Senac, 2007.

FRUTIGER, Adrian. **Sinais & Símbolos: desenho, projeto e significado.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GRANJEAN, Etienne. **Manual de ergonomia.** Porto Alegre: Bookman, 1998.

IIDA, Itiro. **Ergonomia projeto e produção**. 2 ed. São Paulo: Edgard Blucher, 2005.

MEIRELLES, Hely Lopes. **Direito de Construir.** 8 ed. São Paulo: Malheiros, 2000.

MOUTHÉ, Claudia. **Mobiliário Urbano.** Rio de Janeiro: 2AB, 2005.

MUNARI, Bruno. **Das Coisas Nascem Coisas**. Lisboa: Edições 70, 1981.

PELOURINHO. Disponível em: < www.creaba.org.br > Acesso em 11 fev. 2007, 22:32:12.

RIEGL, Alois. **El culto Moderno a los Monumentos: caracteres y origen**. Madrid: Coleccion: la balsa de la Medusa, 7. Visor Distribuiciones, 1985.

SALVADOR. Disponível em: < www.stp.salvador.ba.gov > Acesso em 10 fev. 2007, 23:50:55.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização.** Rio de Janeiro: Record, 2000.

SINALIZAÇÃO DE TRÃNSITO NO BRASIL - CONTRAN. Disponível em < http://www.detran.se.gov.br/educ_sinalizacao_regulamentacao.asp > Acesso em 23 de ago. 2008, 13:15:08.

USABILIDADE. Disponível em: < http://pt.wikipedia.org/wiki/Usabilidade > Acesso em 12 de abr. 2008, 22:18:45.

CAPÍTULO 3

A MEMÓRIA DOS MORADORES COMO POSSÍVEL FERRAMENTA DE PRESERVAÇÃO DE UM BEM: O CASO DO HORTO DEL REY EM OLINDA, PERNAMBUCO

Data de aceite: 01/12/2020
Data de submissão: 29/09/2020

Ariadne Paulo Silva
Universidade de São Paulo, FAU USP,Brasil
Recife_Pernambuco_Brasil

Jeremy Wells
University,USA
Associate professor in the Historic Preservation Program in the School of Architecture, Planning and Preservation at the University of Maryland, College Park_USA
Maryland_MD_USA

RESUMO: O Horto Del Rey, também conhecido como Sítio dos Manguinhos, em Olinda - Pernambuco, foi um dos primeiros jardins botânicos do Brasil. Servindo em seus primeiros 40 anos para aclimatação, produção e distribuição de plantas de valor comercial para os portugueses mercantilistas que viviam da venda das chamadas especiarias. Também foi de lugar de ensino e pesquisa de botânica. Além dele, o jardim do botânico de Belém e o do Rio de Janeiro compõe-se como os mais antigos do país. Contudo, o Horto foi sendo esquecido e perdendo sua área. Estima-se que, em 1811, ano de sua fundação a sua área era de 33 hectares e hoje guarda um pouco mais de um terço de sua área original, ou seja, apenas 13 hectares. Sendo os últimos 160 anos de sua história protagonizados como quintal de uma propriedade privada. Na preocupação com paisagens históricas e a formulação de metodologias de preservação e gestão do patrimônio histórico partindo da comunidade, o professor Jeremy Wells, da University of Maryland - USA, juntou-se ao professor Fernando Diniz Moreira - UFPE , à mim, Ariadne Paulo Silva, doutora em habitat e especialista em Gestão do Patrimônio Cultural, além de um grupo de alunos da graduação de arquitetura e urbanismo da UFPE, para trabalhar em forma de oficinas a sua proposta de pesquisa em 2015. Foi no ensejo desse trabalho que surgiu este artigo, visando observar os discursos dos participantes das oficinas eram em sua maioria moradores das comunidades vizinhas ao Horto. A partir deles se fez uma análise etnográfica da vizinhança, e por meio dela se concluiu que as lembranças dos moradores das brincadeiras, dos piqueniques, do riacho, dos pássaros, dos passeios do fim de semana, eram o que havia de mais forte para que se preserve esta paisagem. Em outras palavras, o pertencimento do Horto à vida dessas pessoas é uma ferramenta importante para proteção e preservação desta paisagem e de outras.

PALAVRAS - CHAVE: pertencimento; conservação do patrimônio; valores; memória; identidade

NEIGHBORHOOD'S MEMORY AS A POSSIBLE TOOL FOR THE HERITAGE PRESERVATION: THE CASE OF HORTO DEL REY IN OLINDA, PERNAMBUCO

ABSTRACT: The Horto Del Rey is an important heritage in Brazil. Because of one of the first Botanic Garden in Country. However, this heritage is forgotten by decades and today yet.

In this forgetfulness made Horto lost your área and today only have less than one third at your original área. This caught professor Wells's attention and in 2015, he cames to Olinda to study how to make neighborhood community care and preserve this heritage. Your research Empowering Communities to Identify, Treat and Protect Their Heritage: A Cultural Landscape Case Study of the Horto d'El Rey, Olinda, Brazil had a goal the protection of the heritage start at community and government agencies only formalize such protection. In workshops realized in that research called attention were the speeches of the participants, mostly neighbors at Horto. His memories, experiences about the Horto showed as a possible tool for the preservation of heritage, including understanding that this tool can be applied in other cases.
KEYWORDS: belonging, preservation of heritage, values, memory and sameness

INTRODUÇÃO

Em agosto de 2015, o professor Jeremy Wells, da University of Maryland (UMD-USA), desembarca em Recife, com o intuito de realizar a sua pesquisa *Empowering Communities to Identify, Treat, and Protect Their Heritage: A Cultural Landscape Case Study of the Horto d'El Rey, Olinda, Brazil.* Esta pesquisa foi financiada pela agência de fomento americana *fulbright.*

Partindo do pressuposto que os bens só são tombados ou salvaguardados por meio das escolhas dos técnicos especializados, o professor Wells, propõe uma metodologia em que a comunidade de entorno do bem possa escolher preservá-lo e como preservar a partir do entendimento e envolvimento com ele. Ao contrário da prática comum da preservação de bens em que uma comissão técnica é que avalia e salvaguarda o patrimônio para o povo, o professor Wells, propõe a prática inversa: que a população entenda, avalie e proponha às autoridades a salvaguarda de determinado bem de seu interesse. Foi com a intenção de aplicar uma metodologia para a salvaguarda de bens partindo da população que ele em parceira com a Pós-graduação em Desenvolvimento Urbano do Departamento de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Pernambuco (MDU/UFPE) trabalhou com a comunidade vizinha ao Horto. Neste objetivo trabalharam além do professor Jeremy, alguns estudantes da graduação de arquitetura e urbanismo: Laryssa Araújo, Amanda Barros, Maria Eduarda, Gustavo Tenório, Amanda Guerra, e Ana Ísis Moura e os arquitetos: Gabriela Azevêdo, Eduardo Ferreira, Valéria de Abreu e Lima e a autora deste artigo, além do professor Dr. Fernando Diniz do departamento de arquitetura e urbanismo. Esse trabalho se deu por meio de três oficinas realizadas entre setembro e novembro de 2015. A primeira contou com os vizinhos do Horto Del Rey que estavam nos bairros do Carmo, do Amparo. A segunda como os vizinhos do Bairro do Amaro Branco e do Bonsucesso.

E por último, uma que englobou todas as vizinhanças e outros atores como os donos da área do Horto: a família Manguinhos – proprietária da área desde 1845. Além deles, pessoas engajadas em associações como a SODECA (Sociedade Olindense de Defesa da Cidade Alta), a Associação dos Amigos do Horto e pessoas da administração pública de Olinda. Foi nestas oficinas que aconteceram os relatos sobre a relação dessas

pessoas com o local de estudo, surgindo a ideia que a identificação, o pertencimento da vizinhança que cresceu se relacionando como o antigo Jardim Botânico de Olinda poderia ser um importante instrumento para preservação deste bem, como de outros em que o envolvimento da comunidade com ele tem um laço estreito.

HISTÓRICO SOBRE O HORTO

Antes de entrar no histórico do Horto propriamente dito, deve-se fazer uma breve explanação sobre a formação de Olinda e seu tombamento pela UNESCO. A formação do sítio histórico de Olinda, ou seja, a Vila de Olinda aconteceu em 1537, quando o então donatário Duarte Coelho, espécie de governador da capitania de Pernambuco, resolveu fundar a Vila para ali se estabelecer. Segundo historiadores a vila foi fundada naquele sítio de modo estratégico. E sua formação se dava a partir dos montes e descia suas encostas. A Carta Foral descreve a sua conformação:

> No ano de 1537 deu e doou o senhor governador a esta sua Vila de Olinda, para seu serviço e de todo o seu povo, moradores e povoadores, as cousas seguintes: Os assentos deste monte e fraldas dele, para casaria e vivendas dos ditos moradores e povoadores, os quais lhes dá livres, forros e isentos de todo o direito para sempre, e às várzeas das vacas e a de Beberibe e as que vão pelo caminho que vai para o passo do Governador e isto para os que não têm onde pastem os seus gados e isto será nas campinas para passigo, e as reboleiras de matos para roças a quem o concelho as arrendar, que estão das campinas para o alagadiço e para os mangues, com que confinam as terras dadas a Rodrigo Álvares e outras pessoas (Trecho da reconstituição da Carta Foral feita por José Antônio Gonsalves de Mello in PROJETO Foral,2000)

Diante dessa conformação estratégica, se previa, segundo Loureiro (2012), uma:

> "(...) uma nítida preocupação com o tipo de ocupação do solo da Vila, estabelecendo lugares diferenciados para determinados equipamentos. Esta "setorização" delimita: "Os assentos deste monte e fraldas dele para casarias e vivendas dos ditos moradores e povoadores", estipulando dessa forma a situação das habitações. Mais adiante, indica lugar para o pasto de gado: "as várzeas das vacas e a de Beberibe e as que vão pelo caminho que vai para o passo do Governador e isto para os que não têm onde pastem seus gados e isto será nas campinas para passigo", que antecipa inclusive uma possível decisão da câmara para este tipo de produção(...). A própria escolha do sítio para a vila parece estar balizada por uma série de critérios, como por exemplo, as condições de defesa da vila, a comunicação com a metrópole e a ligação com o interior do território (engenhos), através do sistema marítimo e fluvial. Deste modo, garantiriam o domínio das terras, circulação e escoamento de mercadorias (...)"

É desta conformação estratégica tanto comercial como de defesa que vem a formação da Vila de Olinda. Seus quintais formados nos miolos do lote era onde se dava a vida social da família moradora da vila. Seus quintais eram áreas verdes comuns a todos os moradores da quadra, ali as crianças brincavam, as senhoras punham suas conversas

em dia, e todo o trabalho doméstico se dava. A vida privada acontecia no miolo do lote. Algranti (1997), em *História da vida privada no Brasil* menciona esses hábitos destinados aos quintais ou miolos de quadras, quando escreve "(...) essas áreas (os quintais) (eram) destinadas ao convívio, ao cuidado dos animais e à indústria doméstica forneciam também produtos para a subsistência (...)" (pp. 91-92). (grifo nosso)

Ao observar iconografias do XVI e XVII percebe-se bem essa relação de cheios e vazios da vila. Esta, no século XX, vai a ser a responsável pelo tombamento da cidade de Olinda (sítio histórico), bem como, sua declaração como patrimônio da humanidade (ver figura 1).

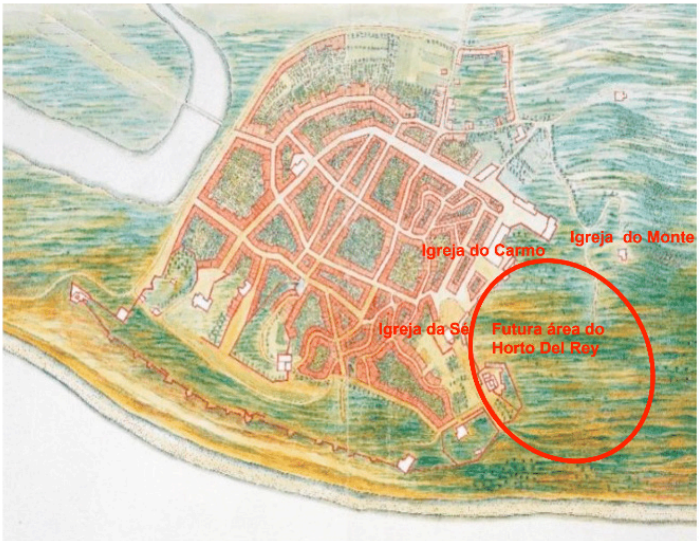


Figura 1 – Cheios e Vazios da Vila de Olinda e futura localização do Horto Del Rey. Detalhe de Johannes Vingboons, Mapa de Olinda, ca. 1665.

Fonte do mapa: Nestor Goulart Reis Filho, 2000. Manipulação: Ariadne Paulo.

O centro histórico de Olinda, primeiramente foi tombado nacionalmente pela Lei Federal n. 6863 de 26 de novembro de 1980, e considerado Monumento Nacional. Já a Carta da UNSECO declarando a antiga Vila de Olinda como Patrimônio Cultural da Humanidade só aconteceu em 1982. É importante frisar que Olinda foi declarada patrimônio cultural da humanidade justamente pela relação de cheios e vazios, isto é, pela relação da massa edificada e a massa vegetal. Muito embora, Horto Del Rey tenha sido fundado no século XIX, e está fora dos limites da Vila de Olinda, ele também será uma das peças que contribuirá para a declaração de Olinda como patrimônio da humanidade.

Pois, a UNESCO no documento do *Internacional Counncil on Monument And Sites - Icomos*, listando Olinda como o 189º da lista de patrimônio mundial menciona:

> "The unique quality of the Historic Center of Olinda arises from the balance, which has generally been raintained, between the buildings and the gardens of the early parcelling. One of the twenty or so Barcque churches and convents or the numerous "passos" (chapels or oratories) as one turns a corner - the studied refinerrent of their decor contrasting with the charming simplicity of the houses, which are painted in vivid colors or faced with ceramic tiles." (ICOMOS, Paris, 1892, p.2)

Isto é, quando a carta menciona a paisagem e a relação entre os jardins e as construções, ela incluiu o Horto e a parte mais alta das encostas que fica à oeste do sítio como ambiência ou entorno a ser preservado. No entanto, hoje estes locais se encontram tomados por favelas assim como parte da área do Horto. Além disso, o terreno do Horto também foi tomado pela especulação imobiliária, principalmente a área baixa próxima à praia como se verá mais adiante.

No entanto, no final do século XVII, Manuel Arruda da Câmara, em seu *Discurso sobre a Utilidade da Instituição de Jardins nas Principais Províncias do Brasil*, relata necessidade de se estabelecer em Pernambuco , Minas Gerais e São Paulo Jardins botânicos nos quais pudessem se estudar a flora e fazer a aclimatação de mudas de plantas comercializáveis no território brasileiro, visto que a sua extensão e fertilidade da terra da colônia. Neste documento, Arruda, descreve com detalhes o local onde deveria ser instituído o horto:

> Todavia, a escolha de lugar para a instituição destes Hortos não é coisa indiferente; pois que, havendo de transplantar-se neles vegetais de diversas partes do mundo e de diferentes naturezas, uns serão mais próprios de terras argilosas, outros areiscas; a um é proveitosa a exposição dos ventos, a outros o resguardo deles; uns vegetarão bem em lugares úmidos, outros nos secos, etc. Cumpre, pois, que o lugar que se destine para o jardim, inclua várzea, mais ou menos fresca, terra argilosa, areísca, altos expostos ao vento e ao sol; e será ainda mais necessário que pelo jardim passe algum arroio ou fonte corrente, com o que se possam facilmente regar as plantas.

E é exatamente o que se dispunha na área original que compunha o Horto Del Rey em Olinda, instituído em 1811 (ver figura 2). Segundo Aragão (2008) ele se estendia desde a encosta norte da Sé, englobando as terra dos Jesuítas (seminário de Olinda), as terras dos Beneditinos (igreja das Graças), as terras da Igreja do Monte e suas encostas se estendendo até as áreas de várzeas, isto é, áreas alagáveis na parte plana, próxima ao mar. Vale salientar que, antes do pedido de Manuel de Arruda, o Brasil já contava com dois Jardins botânicos em seu Território: o de Belém, instituído em 1796 e o do Rio de Janeiro datado de 1808.

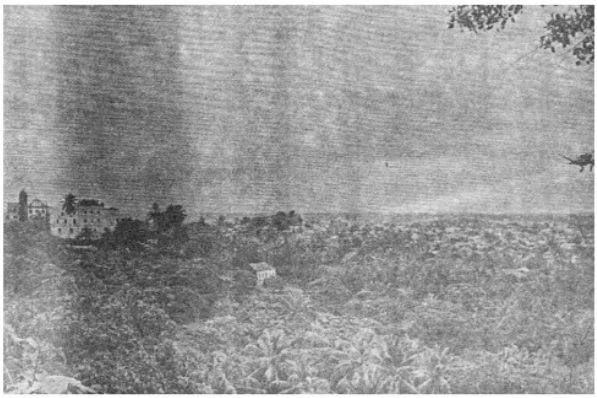


Figura 2– Foto do Horto Del Rey no XIX.

Fonte: cedida do arquivo do arquiteto Msc. André Pina.

Conhecida como vale do Bom Sucesso, onde hoje se encontra um assentamento informal chamado Amaro Branco e mais próximo a faixa de areia e também ao sítio histórico no limite oeste e norte. Esta última área foi loteada em diversos empreendimentos imobiliários formais. Ainda segundo o mesmo autor, quando o Horto foi estabelecido sua área era de 33 hectares, e possuía terras entre 4 e 56 m de altitude. Já na década de 1970 o Horto tinha perdido 7 hectares de sua área original (ver figura 3). E nas próximas décadas isso só irá se agravar.

Figura 3– Foto do Horto Del Rey entre as décadas de 1950 e 1970, observa-se que na área onde hoje é o bairro do Amaro Branco ainda não havia construções informais, só apenas junto ao farol de Olinda.

Fonte: cedida do arquivo do arquiteto Msc. André Pina.

Dentro da área do Jardim Botânico de Olinda além do trabalho de aclimatação de mudas para plantio comercial, também existia o estudo da flora. Principalmente para fins medicinais. Segundo Loureiro (2012), Joaquim Jerônimo Serpa, recifense que cursou medicina na Escola de Cirurgia do Hospital Real de São José, em Lisboa, em seu regresso ao Brasil e por sua dedicação aos estudos da flora, foi nomeado, em 1834, diretor do Jardim Botânico de Olinda. Lugar onde lecionou a cadeira de Agricultura e Botânica, e morou até falecer em 1842. No entanto, antes mesmo de seu estabelecimento como Jardim botânico, o próprio Manuel de Arruda, promotor do Horto, já dava aulas de Botânica no local, por iniciativa do Seminário de Olinda.

Após trinta anos de funcionamento o jardim caiu em decadência. E em 1840, uma lei provincial determinou a venda da área. Como não houve compradores, foi determinado que fosse arrendado, contudo não houve interessados. Por fim, o governo resolveu ceder a área do Horto ao Sr. Albuquerque Fernandes da Gama. Em 1845, o Horto é retomado pelo estado e vendido para o Major João Baptista da Silva Manguinhos. A família Maguinhos é, até hoje, dona das terras do Horto Del Rey.

Hoje a área, embora seja de propriedade particular, é enquadra pela lei do uso de solo como Zona de Proteção Ambiental Recreativa (ZPAR) que pelo Art. 13 define esta área como tendo a finalidade de proteger áreas que, tendo em vista seus atributos ambientais, oferecem potencial para atividades recreativas. Sendo o Horto Del Rey a ZPAR- 04 dentre outras sete áreas do município definidas também como ZPAR. Já o Iphan (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), por meio do da rerratificação 1155/79 do polígono de Tombamento do sítio Histórico de Olinda, classifica o local como C – área verde de preservação rigorosa, subárea C3 – estando sujeita a projetos especiais de ocupação e uso com taxa de ocupação máxima de 5% e gabarito de 1 pavimento (h=3 m). Assim, vemos que muito embora o Jardim seja importante historicamente, bem como, para a preservação da paisagem cultural que deu o título de patrimônio da humanidade à cidade, a lei federal que se sobre põe à lei estadual permite a construção dentro da área do Horto. Podendo assim vir a ser uma ameaça ao que resta do Jardim botânico de Olinda, se usada mal intencionadamente.

TESOURO ESCONDIDO

Assim, como a cidade Alta de Olinda, o Horto Del Rey, teve seu período de esquecimento. Neste período a área sofreu como várias intervenções como venda de suas terras para empreendimentos imobiliários e invasão para moradia de pessoas de baixa renda que não podiam comprar terrenos. É importante dizer que isto aconteceu nos limites do jardim que dá para o bairro do Bonsucesso, no caso da venda de terrenos e empreendimentos imobiliários. Já as invasões tiveram cenário no bairro do Amaro Branco. Contudo, em ambos os casos, os moradores desses mesmos locais que contribuíram para

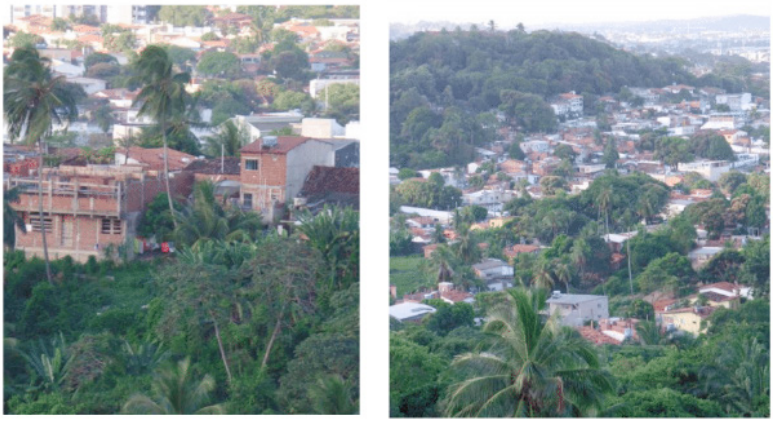
a perda de área do Horto, querem a sua preservação como se verá a seguir. O Sítio histórico desde a década de 1980 veio recebendo ações de revitalização, de proteção, e fiscalização, bem como, um incremento no valor imobiliário. Todavia, área do Horto continuou esquecida pela maioria. Apenas alguns moradores se levantaram pela questão de sua preservação e sua importância, formando a ASSOCIAÇÃO dos Amigos do Horto. Na década de 1970, afirma Aguiar (2008) que devido a alienações e invasões ilegais, o Horto já teria perdido 7 hectares de sua área. E nos últimos quarenta anos o Horto perdeu mais de dois terços de sua área original, contando hoje com apenas 13 hectares (ver figura 4 e 5).

Figuras 4 e 5 – Perda da massa verde do horto Del Rey entre 1980 e 2014. Observa-se na foto de 1980 que área do Bonsucesso não está ocupada, apenas na parte lindeira a rua do Bonsucesso ainda no limite do sítio histórico e a faixa do Amaro Branco e litorânea a ocupação é refeita. Já na 2014, essas áreas estão bem adensadas.

Fontes: cedida do arquivo do arquiteto Msc. André Pina, Google earth, 2015 Manipulação: Ariadne Paulo.

Segundo relato dos moradores, além de terreno o horto perdeu sua paisagem, suas trilhas, até o arroio mencionado por Manuel de Arruda, foi canalizado e agora passa por

de baixo da terra, isso sem falar do acúmulo de lixo na faixa lindeira à mata. Além, disso os moradores relatam que a área serve para prática de crimes diversos. Muitos problemas existem, mas a exuberância deste local descobre-se em meio das edificações históricas da cidade alta de Olinda no bairro do Carmo ou no do Amparo ou ainda nos quintais das edificações atuais no Bonsucesso e no Amaro Branco que envolve totalmente o jardim (ver figuras 6 e 7).



Figuras 6 e 7 – Quintais de Amaro Branco que fecham o Horto Del Rey vistos da Igreja do Carmo de Olinda

Fonte: acervo particular dos autores.

O VALOR QUE VEM DA MEMÓRIA

Segundo Pollak:

> "a memória parece ser um fenômeno individual, algo relativamente íntimo, próprio da pessoa. Mas Maurice Halbwachs, nos anos 20-30, já havia sublinhado que a memória deve ser entendida também, ou sobretudo, como um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes. (1992)

Na verdade, memória e identidade são construídas tanto de forma individual como coletiva. Ambas, sofrem com as interpretações da mente, com a transformação por meio dos conhecimentos que adquirimos, quer sejam elas experiências de vida quer sejam elas conhecimentos científicos. Isso sem falar nos conceitos de valor que carregamos em nossa bagagem mental. Contudo, a memória coletiva, também é afetada por um item muito sutil, mas que imprime força na hora da formulação da memória coletiva: a opinião do outro. Essa, no caso em que vamos abordar aqui, é de suma importância ao descrever

as opiniões, memórias e identificação com o bem. Já que esse bem foi tratado de forma coletiva nas três oficinas ocorridas em Olinda durante o segundo semestre de 2015.

Nessas três oficinas ou *workshops* o objetivo foi trabalhar uma metodologia de empoderamento das comunidades com a intenção que elas possam identificar os valores dos bem que eles se relacionam e encontrar formas de preservá-los seja por meio da solicitação de tombamento ou seja por meio de ações comunitárias que visem a conservação do bem. Essas reuniões, aconteceram na sede da *Agremiação Carnavalesca Preto Velho*, no principal ponto do centro histórico de Olinda: o Alto da Sé. Nesses *workshops* algo mais foi notado em relação ao local e a memória individual e coletiva de cada um dos participantes.

A primeira reunião aconteceu à noite na agremiação Preto Velho, nesta foram convidados a vizinhança do Horto Del Rey que morava nos bairros do Carmo e do Amparo. Bairros com predominância de classe média e média alta. Contudo, pessoas de outros bairros, inclusive de fora do sítio histórico, compareceram a essa reunião. Além destes, os associados da SODECA e da associação Amigos do Horto em *prol* da preservação do local do terceiro jardim botânico do Brasil instituído pela corte portuguesa , fundada por Antenor Vieira de Melo Filho, morador do sítio Histórico de Olinda e, professor do curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Pernambuco, estavam presentes.

Os trabalhos começaram com a apresentação da pesquisa, e a identificação de cada participante, inclusive de nós integrantes do grupo de pesquisa. Num segundo momento foi formado pequenos grupos para que se discutissem o porquê de preservar o Horto de Olinda. No terceiro momento cada grupo enumerou os *porquês* de preservá-lo e explanou cada motivo. Foi nesta hora que surgiram as declarações que emanavam da memória o sentimento ou necessidade de preservação do local. Polak (*ibidem*), menciona “A memória (...) pode fazer parte da herança da família com tanta força que se transforma praticamente em sentimento de pertencimento.” E é isso que se viu nas falas de diversos participantes. Essas pessoas que se encontravam na reunião, em grande parte, eram moradoras do sítio histórico desde a década de 1980 ou anterior a isso. Ou ainda filhos de pessoas que se estabeleceram lá por essa época, estudantes do curso de arquitetura e urbanismo, do curso de letras, etc. Alguns dos moradores do Amaro Branco também compareceram a esse *workshop*, embora só o segundo é que seria destinado a eles. É fato, que nem tudo foi memória, alguns outros valores surgiram dentro destes discursos, tais como: a preservação do Horto contra o aquecimento da cidade, por conta do seu valor histórico, para a preservação do título de patrimônio mundial, etc. Valores muito abordados nos últimos anos.Alguns abordaram que queriam o Horto Del Rey intocado, relativizando o valor econômico à destruição, a algo negativo. No entanto, é sabido que vários locais hoje só são preservados pela consciência do uso sustentável do local.

O valor cultural do local foi trazido como algo importante em relação ao Jardim botânico por um outro grupo. Eles falaram das lendas e histórias que cercam o Horto. Um

estudante de letras abordou o valor intrínseco do Horto, que está no inconsciente coletivo das pessoas que estão ali, que ali moram. Uma senhora artista plástica e seu marido comentou dos fins de semana de passeios ao Horto com piqueniques, como local aprazível para uma tarde de namoro, essas foram falas deles.

Na segunda reunião, que aconteceu num sábado à tarde, e foi direcionada aos bairros do Amaro Branco, no qual a população predominantes é de baixa renda e invasora das terras do Horto e, a vizinhança do bairro de Bonsucesso, este é um bairro de composição mista, lá há tanto pessoas de baixa e média baixa renda como de média renda. Nessa ocasião havia duas donas de uma pousada que se localizava no limite do Jardim. Estas mencionaram que estavam escolhendo um terreno para comprar e fazer as suas casas quando descobriram este terreno limítrofe com Horto, e ficaram encantadas com tamanha exuberância daquele tesouro escondido num vale, entre as colinas de Olinda, e anos depois de construírem suas casas construíram a pousada. Sendo hoje um dos pontos fortes da pousada é ela está localizada junto à área de Mata Atlântica do Horto.

Elas ainda mencionaram que muitos dos hospedes gostariam de explorar a área para ver a flora e a fauna. Informaram até que um deles, biólogo, resolveu explorar sozinho o local. Elas lembravam que quando foram morar lá, era um local tranqüilo sem nenhum perigo. Hoje o local é ponto de droga e até de crimes. O morador do Amaro Branco, sócio-educador, veio contar a vida dele quando era criança e que o Horto era sua diversão. Que lá havia muitas fruteiras, e que a cada safra a criançada se reunia para colher e comer as frutas da estação, ainda falou que as mães iam recolher lenhas para cozinhar, e que o local tinha muitas trilhas nas quais qualquer um podia passear pela terra do Horto. Uma memória recorrente foi os piqueniques feitos pelas famílias nos fins de semana. Ainda se comentou que existia um riacho que passa por suas terras e que uma gestão passada da prefeitura de Olinda resolveu encaná-lo e torná-lo subterrâneo (ver figura 8).

Figura 8 – Horto Del Rey em 1988, com suas trilhas existentes as pessoas visitam o local.

Fonte: cedida do arquivo do arquiteto Msc. André Pina

Na terceira reunião, todos esses pontos foram levados à tona novamente. Essa reunião contemplou todos os participantes das reuniões anteriores e a esses se somaram técnicos da prefeitura, políticos, dentre outros. O objetivo desta última reunião era propor ações que pudessem preservar o Horto, dessa forma surgiram várias ideias. Essas levavam em conta fator afetivo de suas memórias, mesmo que os participantes não tivessem consciência disso, mas que para nós foi fácil identificar. Dentre as propostas se vislumbrava formular um filme sobre Horto não só seu contexto histórico, mas com os depoimentos de quem usou e ainda usa o Horto. E ainda que esse filme deveria ser exibido em praça pública como um cinema para todos de cada comunidade limítrofe ao Jardim. Outros propuseram o restabelecimento do riacho como antes. Surgiu também a ideia de passeios interativos pelo local, reabertura das trilhas. Tudo isso remete inconscientemente aos sentimentos formados pelas memórias individuais e coletivas de todos ali presentes.

O PERTENCIMENTO COMO INSTRUMENTO DE PRESERVAÇÃO

No item anterior foi tratado de identidade, de memória, de pertencimento para abordar as declarações feitas pelos moradores vizinhos ao Jardim botânico de Olinda, sem, contudo, aprofundar o tema conceitualmente ou ainda indicar o caminho que por meio destes pode ser preservado um bem.

Este ponto do artigo está destinado a esse objetivo. Para tanto, começa-se com as definições de pertencimento, identidade, e logo após algumas ações já realizadas sob a ótica destes instrumentos, e por fim se propõe um encaminhamento de estratégia para preservação por meio do pertencimento e identidade apoiados na memória da comunidade vizinha ao bem.

Segundo o dicionário *Houaiss* a palavra **Pertencimento** significa: *do mesmo significado de pertença; Ação de pertencer: sentimento de pertencimento.* E ainda a palavra **Identidade** da Filosofia: *qualidade através da qual um ou mais objetos de pensamento possuem propriedades iguais, ainda que designados distintamente.* É por meio destes que as pessoas criam valores em relação à um objeto, à um lugar, à uma outra pessoa.

Viu-se, anteriormente, as declarações feitas pelos moradores que estavam presentes nas oficinas da *pesquisa Empowering Communities to Identify, Treat, and Protect Their Heritage: A Cultural Landscape Case Study of the Horto d'El Rey, Olinda, Brazil,* nelas se observou a relação da vizinhança com Horto, com sua paisagem, envolta nas histórias de vida de cada um destes atores que criaram por ele , no mínimo, um valor chamado respeito.

O pertencimento, a identidade só se atribuem a algo que você dá valor. Esses conceitos vieram da psicanálise, perpassando diversas ciências sociais, como a antropologia, a sociologia, para nas últimas décadas chegarem à parte da história e da arquitetura ligada à preservação dos nossos modos de fazer, de saber fazer, como diria

Carlos Lemos no seu livro O *que é Patrimônio Histórico*. É também o que foi produzido sendo esta obra do homem, obra da natureza, ou de ambos, como é o caso das paisagens culturais, e desse bem, o Horto Del Rey. Vê-se que a preservação exige muito mais que um simples tombamento pelos técnicos ou por órgãos federativos, exige identidade e pertencimento de todos em relação aquilo que se quer salvaguardar. Marx, influenciado pelas novas teorias e ciências, como a biologia – com a teoria da evolução das espécies –, pela antropologia, pela sociologia relativiza o valor da mercadoria quando ela está envolvida por valores de sentimento, este valoriza a mercadoria. Ele chama isto de fetiche da mercadoria em seu livro *O Capital*. Não valoriza só a mercadoria, na verdade, ela serve para a proteção de bens patrimoniais. É justamente a adição de valores que se pode atribuir à preservação ou à não preservação de um bem. Para Codo (2002), este tipo de valoração se encontra na categoria do espelhamento, isto por que " (...) gesto humano é humano na medida em que estabelece entre quem o realiza e o alvo um circuito aberto (...)", em outras palavras, no caso abordado, quando um individuo ou um grupo realiza o ato de vivenciar um bem patrimonial que termina fazendo parte de suas vidas, a valoração do local termina acontecendo. Isso porque essa vivência termina produzindo significado para essas pessoas. Esses significados são traduzidos em valores, e são diversos: econômico, ambiental, histórico, de identidade, de uso, etc. E eles só são produzidos quando algo exprime algum sentimento ou ao indivíduo ou ao coletivo. É por meio da experiência do bem que a memória pode causar sentimentos de pertencimento e de identidade que levam por sua vez à valores que podem ter como consequência a preservação dele. Mourão (2005), aborda esta questão do pertencimento na educação ambiental. Já Bahia e Carvalho (2005), apontam caminhos para a preservação do patrimônio da arquitetura moderna por meio de ações de sensibilização. É pela sensibilização que pode se trazer à tona sentimentos de identidade e pertencimento à um bem, ou ainda criar estes sentimentos na população. Assim, criando valores que por conseqüência, permitiriam a salvaguarda do bem. Já Rodrigues (2013), em matéria para a PINI aborda a promoção dos centros históricos pela identidade tanto de moradores como para turistas. Nele o autor trata como diversos arquitetos constroem essa identidade por diversos meios, como o mobiliário, o desenho arquitetônico, etc. (Re)Criando assim uma relação entre coletivo/individuo com o local. Há vários caminhos para se preservar e resgatar os valores perdidos de um bem, contudo, eles passam pelo mesmo caminho: *o de fazer vir à tona o pertencimento e a identidade, ou criar estes*. Para isso, é necessário conhecer o bem, experimentá-lo. Esse é primeiro passo do caminho, pois ninguém ama nada sem conhecer. Ninguém deseja algo que nunca ouviu falar. A informação com apelo aos valores positivos intrínsecos ao ser humano é a melhor arma para preservação de um patrimônio. No caso de uma população que já tem esse sentimento pelo bem, é ouvi-la, é explorar toda essa memória em *prol* de um movimento coletivo de cuidados com o patrimônio que ser quer conservar. Dessa forma cria-se uma barreira contra toda e qualquer ação nociva. Esses são alguns

caminhos primários e base de todo processo de salvaguarda iniciado pelos sentimentos de pertencimento e identidade. Porém, há muitas metodologias que se pode aplicar para isso, cabe aos técnicos enveredar por outras ciências para descobrir.

CONCLUSÕES

Os atores da cidade as destroem, as distorcem, as descaracterizam. Desse modo, legados de outrora da construção da cidade acabam sendo destruídos com os anos para adaptarem as necessidades atuais, sem notarem o grande valor desses locais quer sejam edificações, jardins ou paisagens naturais. Não se pode guardar aquilo que não se tem amor, ou, pelo menos, apreço. Essa falta de identificação, de pertencimento corrobora para a sua falta de conservação. Ao se dar voz a população se descobre valores que contribuem para a salvaguarda de lugares, como o Horto Del Rey. O trabalho do professor Jeremy, fez com que a população fosse ouvida e aflorou suas memórias, e assim entendo como e porque preservar. Essa experiência mostra que ao ouvir os moradores se descobre o que deve ser feito para a salvaguarda de um local, bem como, fazer com que essas pessoas possam também se tornar seus guardiões. A partir do momento que o professor empoderou a população de voz, descobriu a identidade e o pertencimento como poder de batalha para salvaguardar um bem que tem importância para aqueles moradores, mas também para a história e cultura do país.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Claudio. **Ação Joanina em Pernambuco: Horto D'el Rey em Olinda.** Revista do Instituto Histórico e geográfico brasileiro, a.169 (438):179-191, jan/mar: 2008 Rio de janeiro: 2008.

ALGRANTI, Leila Mezan. **Famílias e vida doméstica.** In: SOUZA, Laura de Mello e (Org.). História da vida privada no Brasil: cotidiano e vida privada na América Portuguesa, 1. São Paulo: Companhia das Letras, 1997

BAHIA, Denise Marques de CARVALHO, Tereza Bruzzi. **Ações de sensibilização para a preservação da Arquitetura Moderna de Belo Horizonte.** Belo Horizonte: 2005.

CODO, Wanderley. **Identidade e Economia (I): Espelhamento, Pertencimento, individualidade.** Revista de Psicologia: Teoria e Pesquisa, Set-Dez 2002, Vol. 18 n. 3, pp. 297-304 Brasília: 2002.

GEERTZ, Clifford. ***A interpretação das culturas.*** Rio de Janeiro: LTC, 2008.

HALL, Stuart; SILVA, Tomaz Tadeu da; LOURO, Guacira Lopes. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005

HORTO DE OLINDA. **Plano Diretor do Horto de Olinda.** Governo do Estado de Pernambuco - Fidem. Recife, set. 1979.

LEMOS, Carlos A. C. **O que é patrimônio histórico.** 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

LOUREIRO, Juliana.**Quintais de Olinda – uma leitura indiciária sobre sua gênese.** Anais do Museu Paulista. v. 20. n.1. jan.- jun. 2012

MARX, Karl. **Capital.** New York: Penguin Books, 1981.

MEUNIER, I. M. J. & SIVA, H. C. G **Horto d'el Rey de Olinda, Pernambuco: história, estado atual e potencialidades da cobertura vegetal de uma área verde urbana (quase) esquecida.** REVSBAU, Piracicaba – SP, v.4, n.2, p.62-81, 2009

MOURÃO, Laís. **Pertencimento.** Brasília: UNB, 2005.

POLLAK, Michael. **Memória e identidade social.** *Revista de* Estudos Históricos, vol. 5, n. 10, Rio de Janeiro: 1992

_____. **PROJETO Foral. Relatório II.** Olinda: Prefeitura de Olinda-Secretaria do Patrimônio, 2000

REIS FILHO, Nestor Goulart. **Evolução Urbana no Brasil.** São Paulo: Edusp, 1968

RODRIGUES, Lucas. **Centros urbanos precisam de sentimento de Pertencimento.** Pini Web. acessado em 2016

_____. **Declaração da UNESCO.** Site da UNESCO: http://whc.unesco.org/en/list/189 acessado em agosto de 2016.

_____. **Plano diretor de Olinda.** Prefeitura de Olinda: 2008.

CAPÍTULO 4

A HISTÓRIA E TEORIA DA CONSERVAÇÃO E RESTAURO MEDIANTE AÇÕES PROJETUAIS SOBRE A PAISAGEM CULTURAL

Data de aceite: 01/12/2020

Eder Donizeti da Silva
Universidade Federal de Sergipe.
Departamento de Arquitetura e Urbanismo
Rua Samuel de Oliveira, s/n. Laranjeiras/SE

Adriana Dantas Nogueira
Universidade Federal de Sergipe.
Departamento de Artes e Design
Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos. São Cristóvão/SE

RESUMO: Este artigo tem como objetivos demonstrar/refletir/compreender como a história e teoria da conservação e restauro materializaram instrumentais que repercutiram nas ações projetuais sobre a Paisagem Cultural. Assim, discutem-se elementos conceituais como Falso Histórico, Conservação, Restauro, Preservação, Consolidação, Recomposição, Liberação, Complementação, Inovação, Reforma, Reconstrução, Requalificação, Renovação, Revitalização, presentes em muitos projetos de importância já realizados no Brasil e no exterior. Analisam-se projetos emblemáticos para a preservação da Paisagem Cultural coletados em pesquisa de revistas especializadas e livros de intervenções restauradoras. Para fins desta análise, a Paisagem Cultural é dividida em categorias: a) patrimônio ambiental (natural), b) patrimônio histórico (cultural material e imaterial) e, c) patrimônio ambiental urbano (cidade histórica, área urbana histórica ou centro histórico). Desta forma, é possível perceber conceitos da história e teoria da conservação e restauro que moldaram projetos e ações (como "fórmulas", "modelos" e recomendações) sobre a Paisagem Cultural e suas categorias, tendo como princípio norteador à recuperação e restauração física de áreas, sem alterar a condição potencial humana/social/histórica local.

PALAVRAS - CHAVE: Projeto; Intervenções; Patrimônio.

ABSTRACT: This paper aims to demonstrate / reflect / understand how history and theory of conservation and restoration materialized instruments that had repercussions in the project actions on the Cultural Landscape. Thus, conceptual elements are discussed such as "historic False", Conservation, Restoration; Preservation, Consolidation, Recomposition, Release, Complementation, Innovation, Remodeling, Reconstruction, Requalification, Renovation, Revitalization, all present in many important projects already developed in Brazil and abroad. We analyze emblematic projects for preservation of the Cultural Landscape that came from research of specialized magazines and books on restorative interventions. For the purposes of this analysis, the Cultural Landscape is divided into categories: a) environmental heritage (natural), b) historical heritage (cultural material and immaterial ones) and, c) urban environmental heritage (historic city, historic urban area or historic center). In this way, it is possible to perceive concepts of the history and theory of conservation and restoration that have shaped projects and actions (such as "formulas",

"models" and recommendations) on the Cultural Landscape and its categories, having as a guiding principle for recovery and physical restoration of area, without changing the potential human / social / historical condition.
KEYWORDS: Project; Interventions; Patrimony.

INTRODUÇÃO

Pensar como ações projetuais de conservação e restauro foram implementadas/ efetivadas sobre o patrimônio nos últimos 150 anos exige uma pesquisa de dados comparativos de longa duração, que inclua a história e teoria das categorias patrimoniais, a legislação de preservação do patrimônio e a demonstração na prática do resultado de algumas ações emblemáticas no exterior e no Brasil.

Esta reflexão tem como objetivo demonstrar “matérias primas” que possam vir a ser discutidas, como o Falso Histórico; Conservação; Restauro; Preservação; Consolidação; Recomposição; Liberação; Complementação; Inovação; Reforma; Reconstrução; Requalificação; Renovação; Revitalização; etc. sempre presentes nos memoriais explicativos das ações sobre as categorias patrimoniais.

Desta forma, constrói-se uma estrutura narrativa que busca pontuar os dois campos do saber, ou seja, teoria e prática, mostrando como a história e teoria da conservação e restauro se rebateram nas normas que se tornaram as principais leis de acautelamento dos bens patrimoniais e como estas duas bases de conhecimento materializaram-se em projetos que se constituíram de forma significativa em “imagens persuasivas” de como se devem tratar as “coisas” portadoras da memória e identidade de uma nação.

HISTÓRIA E TEORIA DAS CATEGORIAS PATRIMONIAIS

A preservação como ação patrimonial, conforme é hoje definida, tem suas origens na Contemporaneidade, uma vez que nenhum homem de nenhum tempo exerceu essa atitude como o homem da atualidade. Esse fato pode ser compreendido pela análise da principal palavra que identifica a “coisa” que comumente deve sofrer essa atitude de preservação, ou seja, o patrimônio.

A palavra patrimônio foi sofrendo alterações ao longo dos dois últimos séculos até atingir a definição teórica e classificatória que hoje norteia as denominações dos objetos, móveis, imóveis, materiais, imateriais, naturais, ambientais, históricos, artísticos, arqueológicos, etnográficos, paisagísticos, pré-históricos, etc., que servem como identidade e memória do homem (Choay, 1999, p. 12).

Entre os monumentos que servem de exemplos icônicos aos teóricos para descrever as primeiras ações sobre o patrimônio, tem-se o Coliseu e o Panteão (Figura 1). O Coliseu, construído em 70/80 d.C. serviu como fonte de materiais a partir da Idade Média para as construções das casas, ou seja, pedras, pisos, e toda sorte de materiais de construção

foram pilhadas desta edificação, tornando-a praticamente uma ruína; este fato comprova a total ausência de preocupação com a preservação por parte do Homem até metade do XIX.

Figura 1 – (esquerda acima): Coliseu, elipse 188 x 156M, altura de 48,5 M. Fonte: História Geral da Arte, 1996. p. 72. (direita acima): Interior do Coliseu. Foto: autores, jul. 2014. (esquerda abaixo): O Panteão, foto da metade do século XIX. Fonte: BENEVOLO, 1999. p. 159. (direita abaixo): Interior do Panteão.

Foto: autores, jul. 2014.

O Panteão (110/118 d.C.), conservado atualmente entre as casas "modernas" de Roma, sofreu uma grande alteração durante o período Barroco que se tornou o maior exemplo de falso histórico a um monumento; é claro que, nesta época, o sentido de preservação não passava nem próximo às considerações atuais ou ao tratamento que se dá hoje ao patrimônio; a transformação do Panteão em Igreja por Bernini, ocorrido em 1600, com o acréscimo de duas torres, ficou conhecido e identificado pela história e teoria da conservação e restauro como "*As orelhas de Burro de Bernini*" (Benevolo, 1999, p. 159).

Nas intervenções urbanas a ação mais conhecida centra-se no exemplo do paradigma "higienista" de Haussmann em Paris, iniciado em 1855, atingindo seu auge em 1868, dando ensejo por toda a Europa às degradações dos antigos espaços monumentais,

fazendo desaparecer grande parte da história de nossa civilização (Benevolo, *op.cit.*, p. 591); o paradigma higienista, em conjunto com o modernista, ocasionou a destruição de uma série de objetos relacionados ao patrimônio histórico e implicariam na descaraterização/ alteração das áreas históricas urbanas de várias cidades da Europa e do Brasil, assim como, se tornaram representações de ações projetuais emblemáticas sobre a Paisagem Urbana (Figura 2).

Figura 2 – (esquerda acima): Demolições para a abertura da Rue de Rennes – gravura publicada em *Íllustration de 1868*. Fonte: BENEVOLO, 1999. p. 591. (direita acima): As lojas do carvoeiro e do soleiro no térreo do antigo Teatro de Marcelo - Roma, antes das demolições do período Fascista. Fonte: BENEVOLO, 1999. p. 183. (abaixo): Av. Central com Visconde de Inhaúma no Rio de Janeiro em 1911 – Modernidade de Pereira Passos.

Fonte: GERONDETTI; CORNEJO, 2004. p. 27.

Reações paradigmáticas historicistas contrárias propiciaram pensar à preservação do patrimônio a partir de teorias como de Viollet-le-Duc (1814-1879); John Ruskin (1819-1900); Camilo Boito (1836-1914); Alois Riegl (1848-1905); Gustavo Giovannoni (1873-1946) e Cesare Brandi (1906-1988); no Brasil destacam-se Mario de Andrade (1893-1945); Lucio Costa (1902-1998); Rodrigo Melo Franco de Andrade (1898-1969) e Aloísio Magalhães (1927-1982). Em relação ao meio-ambiente, o termo *Ecologia* foi cunhado em 1866, pelo biólogo alemão Ernst Haeckel (1834-1917), já a expressão *Meio-ambiente* aparece pela primeira vez na obra *Études progressives dún naturaliste* de 1835 de Saint-Hilare (Milaré, 2004, p. 75-77).

Eugène Viollet-le-Duc demonstra haver uma relação entre a arquitetura moderna e a restauração; seu trabalho de destaque é o *Dictionnaire raisonné de L´Architecture Francaise*, seus princípios se apoiam no positivismo e seu estudo base é a experiência real; a restauração deve ser promovida através da lógica estrutural da edificação, que surge do conhecimento das propriedades dos materiais de construção; para Viollet-le-Duc é necessário colocar-se no lugar do arquiteto antigo (Gótico) e supor como ele resolveria o problema, questão que se torna a grande crítica a Le-Duc, uma vez que é impossível restituir qualquer forma a seu estado original, pois ela só existiu verdadeiramente uma vez (Le Duc, 1996).

John Ruskin pensa como Le-Duc, que a estrutura lógica da edificação é a sua essência, trabalhada pelo homem e modelada pelo tempo. Refere-se ao Gótico como o período de melhor qualidade na produção humana. As "*Sete Lâmpadas da Arquitetura*" de 1849 é uma de suas principais obras. É a arquitetura simples e não as grandes obras que representam a história do homem, bem como a natureza é o local mais adequado para a vida humana; sua preferência é pela ruína, pois nela estão expressas as marcas do tempo (Ruskin, 1982).

Camilo Boito é o primeiro que crê que é possível restaurar um monumento mediante a recomposição de suas partes (Anastilose), em função da posição relativa e absoluta de cada fragmento encontrado, sua frase mais importante é: *"Vergonha é enganar os contemporâneos, vergonha maior é enganar os que vem depois"* (Pantaleón, 1993, p. 23).

Boito destaca a diferença entre conservação e restauração através de sete pontos: 1- Promover a diferença de estilo entre o novo e o antigo; 2- Diferenciar os materiais; 3- Suprimir os detalhes e ornamentos nas partes novas; 4- Expor em um lugar contíguo ao monumento, as peças antigas substituídas; 5- Indicar as partes restauradas; 6- Incluir documentação e fotografia dos processos realizados e; 7- Destacar visualmente as ações realizadas.

Alois Riegl considera que os monumentos históricos são aqueles que possuem juízo de valor histórico, uma vez que não existe um juízo de valor artístico único na contemporaneidade, e que as degradações naturais representam o valor antigo da obra (imperfeições da forma, da cor). Alia o valor do antigo a necessidade da conservação, uma

vez que é o antigo que legitima o moderno (Pantaleón, 1993, p. 61).

Gustavo Giovannoni desenvolve a teoria conhecida como Restauro científico, propõe uma classificação rigorosa dos monumentos, distingue cinco formas de intervenção restauradora: 1- Consolidação; 2- Recomposição; 3- Liberação; 4- Complementação; 5- Inovação. Se houver necessidade de substituição de algo isso pode ser feito com criatividade (Pantaleón, *op.cit.*, p. 63). A grande questão de Giovannoni consistiu em estender o conceito de monumento para conjunto histórico – "Centro Histórico".

Cesare Brandi estabelece os tempos da criação do objeto em três momentos: criação, objeto criado, fruição. Destaca a diferença entre restauração e reconstrução e identifica a instância estética e instância histórica, na qual a matéria contém a diferenciação estrutura e aspecto. A restauração deve-se dirigir a restabelecer a unidade potencial da obra (Pantaleón, *op.cit.*, p. 67).

Mário de Andrade é o autor do projeto que iria nortear todas as ações preservacionistas, a partir de 1936, no Brasil, inclusive com a criação do SPHAN – Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional; Lucio Costa é o grande mentor das restaurações, como a restauração das Missões no Rio Grande do Sul; Rodrigo Melo Franco de Andrade fica a frente do IPHAN por mais de 30 anos, sendo o principal articulador dos inventários e tombamentos no Brasil; Aloísio Magalhães institui as ideias antropológicas na preservação do patrimônio nacional com o convite a participação da população local nas decisões.

Junto com os teóricos da preservação ocorreu a realização de Encontros, Recomendações, Declarações e Cartas preservacionistas das quais se destacam: A Carta de Atenas de 1931 e 33; a Carta de Veneza; a Carta de Quito; a Carta de Restauro da Itália; Manifesto de Amsterdã e a Carta do Rio.

A Carta de Atenas de 1931 e 1933, expressa questões modernistas, da qual se destaca na preservação, que qualquer ação de higienismo e modernização devem estar à frente da preservação quando esta se mostrar contraria ao bem-estar humano (art. 65). A Carta de Veneza de 1964 define monumento histórico (isolado ou em conjunto) e sua conservação e restauração (art. 1 e 2).

A Carta de Quito de 1967 trabalhou a conservação e utilização de monumentos e lugares de interesse histórico e artístico, inclusive voltados para o turismo (item III); a Carta de Restauro da Itália de 1972 trabalha a salvaguarda do patrimônio, lida com as intervenções em edificações isoladas e em conjunto, além de instruir a restauração de objetos arqueológicos, seu anexo D instrui sobre a tutela de Centros Históricos.

O Manifesto de Amsterdã de 1975 buscou promover uma política adequada de proteção do patrimônio arquitetônico europeu e a Carta do Rio estabeleceu, em 1992, os 27 princípios preservacionistas e de sustentabilidade frente às ações de acautelamento do patrimônio natural (Agenda 21).

A LEGISLAÇÃO DE PRESERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO

Toda ação sobre o patrimônio, normalmente, está precedida ou se baseia em uma legislação que, na maioria das vezes, resultou dos discursos históricos e teóricos; no Brasil, basicamente, a legislação de preservação do patrimônio histórico tem relação inquestionável com o SPHAN (Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional) instalado em 1937, reorganizado em 1946 como DPHAN (Diretoria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional); em 1970, foi transformado em IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional); em 1979 passou a ser MEC – SPHAN/Pró-memória; em 1990, passou a IBPC (Instituto Brasileiro do Patrimônio Cultural); e em 1994, voltou a ser IPHAN mantendo esta denominação até hoje (*Catálogo Comemorativo dos 60 anos do IPHAN.* Brasília: MEC, 1997).

O IPHAN pratica suas ações de preservação tendo como principais leis: o Decreto-lei 25/37 (organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional); a Lei 378/37 (dá nova organização ao ministério da educação e saúde pública); Decreto-lei 3365/41 (dispõe dobre a desapropriação por utilidade pública); o Decreto-lei 3866/41 (destombamento); a Lei 3924/61 (Dispõe sobre os monumentos arqueológicos e pré-históricos); Lei 4717/65 (regula a ação popular); Lei 6292/75 (dispõe sobre o tombamento de bens do IPHAN); Lei 7347/85 (disciplina a ação civil pública); Lei 9605/98 (Crimes Ambientais, arts. 62, 63, 64 e 65); Decreto 80978/77 (promulga a convenção relativa à proteção do patrimônio mundial, cultural e natural de 1972); Portaria 10 de 1986 (determina os procedimentos de aprovação dos tombamentos); Portaria 11 de 1986 (Consolida as normas de procedimento para os processos de tombamento); Lei 6513/77 (dispõe sobre a criação de áreas especiais e de locais de interesse turístico); Decreto-lei 3551/2000 (institui o registro de bens culturais de natureza imaterial); a Lei 6766/79 (Dispõe sobre o parcelamento do solo urbano); os arts. 20, 23, 24, 30, 182, 215, 216 da CF/88 e o Estatuto da Cidade (Lei 10257/2001). Entre essas leis, decretos, portarias e artigos, cabe especial atenção o Decreto-lei 25/37, o Estatuto da Cidade e a Constituição Federal de 1988.

Decreto-lei 25/37 tem como natureza jurídica o tombamento, que é tratado por vários autores como limitação ao direito da propriedade, servidão administrativa, domínio do Estado, função social, interesse público e bem tombado de propriedade pública. De qualquer forma, o Decreto-lei 25/37 atingiu e impôs aos proprietários das coisas tombadas, sejam elas móveis ou imóveis, obrigações de conservação, condicionando, sobretudo, seu uso adequado e a obrigação de zelar por suas características. O que o Decreto-lei 25/37 não conseguiu atingir foram as naturais alterações provocadas pelas mudanças sociais, econômicas e políticas dos últimos 80 anos.

Assim, verifica-se, no início dos anos de 1970, uma alteração na forma de lidar com a tutela do patrimônio, inclusive com introdução, nas ações, de uma maior participação popular na instrumentalização das estratégias, bem como ocorrem inclusões de tipos e

novas categorias patrimoniais.

O Estatuto da Cidade, na verdade, foi mais uma tentativa do Direito Urbanístico visando a promoção social, econômica, política, jurídica, da organização, controle, uso e ocupação dos espaços urbanos, inclusive da defesa do patrimônio ambiental urbano. O conceito de Estatuto da Cidade pode ser entendido como o portador dos princípios e objetivos da política urbana, da garantia do direito à cidade e do urbanismo, mas também pode ser interpretado como confirmação ou mudança da antiga legislação desta mesma cidade.

Em relação ao Estatuto da Cidade referente a ações sobre o patrimônio, de forma geral, apresentam as seguintes questões reflexivas: 1- Estabelecer preceitos sobre a propriedade urbana e sua função social; 2- Não resolver a disputas entre as competências Municipais, Estaduais e Federais; 3- Ter entre seus instrumentos ações polêmicas como a Transferência do Direito de Construir (Saule Junior, 1997, p. 88).

A Constituição de 05 de outubro de 1988 é a que dedicou, entre todas as Constituições Nacionais anteriores, um maior espaço as questões de preservação patrimonial; destacando-se o art. 182, parágrafo 1º (obrigatoriedade do Plano Diretor) e o § 2º (função social da propriedade); os arts. 215 e 216 (inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, e as formas de acautelamento e preservação) e; o art. 225 referente a proteção do Meio Ambiente estabelecendo com relação aos projetos a exigência do controle sobre os mananciais e respectivamente estudo prévio de impacto ambiental (inciso IV), (Pinto; Wind e Siqueira, 2001, p. 112-127-225).

ALGUMAS AÇÕES PROJETUAIS EMBLEMÁTICAS SOBRE A PAISAGEM CULTURAL

As ações projetuais aplicadas a Paisagem Cultural, apesar de buscarem neste discurso global resultado que atenda de forma mais completa/sustentável todas as necessidades de fruição/conservação/restauro do objeto na contemporaneidade, acabam demonstrando mais intensidade metodológica nas subdivisões clássicas das categorias patrimoniais, ou seja, os projetos são realizados dentro dos parâmetros do p**atrimônio natural**; do **patrimônio histórico material e imaterial** e, do **patrimônio ambiental urbano**.

No caso do **patrimônio natural** no Brasil projetos capazes de demonstrar questões favoráveis e desfavoráveis a preservação da Paisagem Cultural são o Centro Empresarial Cittá América na Barra da Tijuca no Rio de Janeiro; o Parque Municipal do Mindu em Manaus; o Club Med Trancoso em Porto Seguro na Bahia; Universidade Livre do Meio Ambiente (UNILIVRE) em Curitiba; o Complexo Turístico Costão do Santinho, Norte de Florianópolis e o Alphavillage Resort na cidade de Itu, Estado de São Paulo (Figura 3).

Figura 3 – (esquerda acima): Centro Empresarial Cittá América na Barra da Tijuca no Rio de Janeiro. Fonte: *Revista* Projeto, 2001. n. 252, p. 62. (centro acima): Parque Municipal do Mindu em Manaus. Fonte: *Revista* Projeto, 2001. n. 261, p. 66. (direita acima): Club Med Trancoso em Porto Seguro na Bahia. Fonte: *Revista* Projeto, 2003. n. 285, p. 76. (esquerda centro): Universidade Livre do Meio Ambiente (UNILIVRE).

Fonte: *Revista Projeto*, 2005. n. 300, p. 77. (direita centro): Complexo Turístico Costão do Santinho, Norte de Florianópolis.

Fonte: *Revista* Projeto, 1999. n. 237, p. 56. (abaixo): Alphavillage Resort na cidade de Itu. Fonte: *Revista* Projeto, 2003. n. 285, p. 82.

O Centro Empresarial Cittá América na Barra da Tijuca no Rio de Janeiro do escritório de Guilherme Nunes. A área comporta um shopping center, 13 edifícios comerciais e uma

reserva ambiental. A legislação ambiental foi o fator que definiu o projeto, uma vez que a gleba se situa em região de manguezal, o que implicou na preservação de 40 mil metros quadrados transformados em Parque Ecológico, com espécies catalogadas, hospital de plantas, mirantes e trilhas para a visitação, aliando alta tecnologia às soluções relacionadas com a natureza da construção. Em Manaus, o Parque Municipal do Mindu é uma proposta que busca reconhecer a estrutura ambiental e recriar ambientes naturais, busca preservar a floresta com o uso inteligente de madeiras da Amazônia, diálogo das formas e escalas com a floresta, as cores remetem às flores e frutos locais; o conceito é o de associar desenvolvimento com a preservação e identidade amazonense; projeto do arquiteto Roberto Moita.

O Club Med Trancoso, em Porto Seguro na Bahia, utiliza como materiais a madeira e a Piaçava (material tradicional do local). Localizado em Sítio Tombado adota conceitos ambientais. Segundo os arquitetos Gian Carlo Gasperini e Aflalo Filho, autores da proposta, a legislação local faz restrições ao gabarito das construções e exige que elas estejam, pelo menos, a cem metros de distância da beira da falésia. As 250 unidades de hospedagem foram construídas de modo convencional, sua pintura colorida se remete aos vilarejos coloniais da região.

Universidade Livre do Meio Ambiente (UNILIVRE) em Curitiba é dos grandes exemplos de arquitetura adaptada à natureza, ocupando a área de uma pedreira desativada, foi construída em 1993 a partir do projeto do arquiteto Domingos Bongestabs; Bem como o Complexo Turístico Costão do Santinho, Norte de Florianópolis tem sua linguagem tomando por base aspectos culturais e arquitetônicos históricos da Ilha e materiais rústicos; implantado num local ainda intocado, é utilizado para eventos para mais de 1200 pessoas e áreas comerciais (15 lojas). A forma do prédio se remete ao sistema de fortificação que caracterizou a implantação de Florianópolis; projeto do arquiteto André Schimitt.

Na cidade de Itu, Estado de São Paulo, encontra-se o Alphavillage Resort, proposta ecológica sustentável tem um desenho que procura interferir o mínimo possível na natureza, evitando, por exemplo, a movimentação de terra. Toda a madeira utilizada é certificada. Voltado para o ecoturismo e a educação ambiental. Pratica-se ali arborismo, rapel e trilhas. A implantação dos chalés sobre palafitas evitou a movimentação de terra; projeto da arquiteta Claudia Pêcego Meyer.

Entre projetos internacionais que representam ações emblemáticas sobre o patrimônio natural, pode-se mencionar a entrada da Caverna de Niaux, Ariége, nos Pireneus Franceses, principal atração da região, apresenta pinturas rupestres de 11.000 a.C., criação de símbolo da cidade e importância histórica do Sítio Pré-Histórico, portal que se projeta da montanha, representação de um grande animal pré-histórico, abrindo as asas, de aço, do arquiteto Massimiliano Fuksas e o Hotel Sea hawk Hotel & Resort de Fukuoka no Japão (Figura 4), que apresenta conceitos de hotelaria diferentes do Ocidente, rico em histórias e simbolismos e harmonia com entorno; próximo ao Sítio Histórico de

Hakata, vilarejo onde nasceu a cidade, o mar e o vento são os principais referenciais, as atividades comunitárias são prioritárias, portanto restaurantes, bares, saunas e shoppings são abertos a todos; projeto do arquiteto César Pelli.

Figura 4 – (esquerda): Entrada da Caverna de Niaux, Ariége, França – Pireneus Franceses. Fonte: *Revista* Projeto, 1999. n. 236, p. 74. (direita): Sea hawk Hotel & Resort de Fukuoka – Japão.

Fonte: *Revista Projeto,* 1999. n. 234, p. 80.

Os exemplos do Teatro Abril, antigo Cine Paramount em São Paulo; da Torre do Relógio do Memorial do Rio Grande do Sul; do Centro de Artes e Convenções da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP); do Centro Coreógrafo do Rio de Janeiro, na Tijuca; no Brasil; assim como, a Caixa Fórum, em Madri (Figura 5), demonstram ações sobre o **patrimônio histórico material** (edificações e conjuntos edificados históricos) fazendo parte do conceito formulado por Afonso da Silva (2000) como *Meio ambiente urbano* e, por se tratar de elementos constituintes da Paisagem Cultural que representam identidades urbanas locais, possuem questões históricas, teóricas e legislativas comentadas nos parágrafos anteriores e emblemáticas as ações projetuais.

Figura 5 – (esquerda acima): Teatro Abril, antigo Cine Paramount, marginal do Rio Pinheiros, São Paulo. Fonte: *Revista Projeto*, 2001. n. 256, p. 42 a 49. (direita acima): Torre do Relógio do Memorial do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Fonte: *Revista* Projeto, 2001. n. 256, p. 54 a 60. (esquerda centro): Centro de Artes e Convenções da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).

Fonte: *Revista Projeto,* 2001. n. 256, p. 66 a 71. (direita centro): Centro Coreógrafo do Rio de Janeiro, na Tijuca. Fonte: *Revista Projeto*, 2005. n. 301, p. 52 a 57. (abaixo): Caixa Fórum em Madri Espanha. Foto: autores, ago. 2014.

Um exemplo significativo é o Teatro Abril, antigo Cine Paramount, na marginal do Rio Pinheiros na cidade de São Paulo; chamam a atenção neste projeto os detalhes dos ornamentos recuperados da fachada, que se remetem às figuras do teatro. O grande desafio

foi retornar o edifício à função de teatro, uma vez que estava em estado de abandono e havia passado por sucessivas reformas. De acordo com Roberto Aflalo Filho, responsável pelo projeto, a principal condicionante foi a preservação da fachada original e do saguão, ambos em processo de tombamento. O Palco foi uma reconstrução. As cores fazem a interface entre o antigo e o novo. A restauração da fachada e do saguão do Teatro Abril, em processo de tombamento pelo Condephaat, foi desenvolvida por Haroldo Gallo e Marcos Carrilho.

A Torre do Relógio do Memorial do Rio Grande do Sul, antigo prédio dos correios e telégrafos de Porto Alegre, apresenta intervenções significativas no interior do edifício que resultaram em espaços que reverenciam a história do Estado. Os arquitetos Ceres Storchi e Nico Rocha conciliaram com sutileza e refinada elegância a necessidade de manter o testemunho de determinada época e as exigências de novos usos. Ocorreu a recuperação das fachadas, mas também houve demolições de construções que desfiguravam o edifício (liberação).

O Centro de Artes e Convenções da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) é outro exemplo interessante de ação preservacionista. As construções são do início do século passado, em sua maioria galpões predominantemente ecléticos. O projeto reuniu vários profissionais de vários órgãos de preservação e definiu as edificações a serem restauradas, a melhoria do acesso e área de estacionamento. As novas construções foram desenvolvidas de maneira a se integrarem às antigas, deixando evidente sua contemporaneidade.

O Centro Coreógrafo do Rio de Janeiro, na Tijuca, desenhado pelos arquitetos Luiz Antônio Rangel e Ricardo Macieira, é outro exemplo interessante entre a restauração e a construção, ocupa parte das instalações de uma antiga fábrica de cerveja. Conservou a fachada concentrando as intervenções nos interiores. As fachadas foram restauradas com base em pesquisa iconográfica e levantamento da pintura original. A área de exposições situada no quarto andar, junto com salas de danças demonstra esse diálogo entre o externo e o interno.

Apesar de serem muitos os exemplos internacionais, a Caixa Fórum em Madri, na Espanha, apresenta-se como “imagem persuasiva” em maior evidência atualmente como representação de ações sobre o patrimônio histórico material edificado. A Caixa Fórum, do escritório de arquitetura Herzog & de Meuron, busca como conceito reformar edifícios demonstrando o conflito entre as preexistências e a nova função, a dialética entre o mutável e o permanente, na qual o ato de “reformar” não pretende deixar como novo o antigo, mas sim perceber novas partes que podem voluntariamente atender a uma linguagem contemporânea (*Revista ARQTEXTO*. Porto Alegre: PROPAR-UFRGS. 2011, número 14, p. 223 a 235).

O **patrimônio imaterial** tem como exemplo significativo o tombamento do Terreiro da Casa Branca ou Ilê Axé Iyá Nassô Oká na cidade de Salvador na Bahia; fundado por volta

de 1830, talvez seja o mais antigo em funcionamento no Brasil. O tombamento garantiu a posse do Terreiro à comunidade de culto e possibilitou a realização de ações de preservação e de benfeitorias no espaço e nas edificações, cujos custos o *egbé* (comunidade de culto) não teria como arcar. Para Serra (2012, p. 37 a 53), por ser o primeiro monumento afro-brasileiro a ter reconhecimento enquanto patrimônio do Brasil, "*o tombamento da Casa Branca foi uma vitória contra o preconceito, o elitismo, o racismo, o etnocentrismo*".

No caso do **patrimônio ambiental urbano,** já tendo citado as ações de Haussmann em Paris, cabe identificar que na Itália, as ações mais conhecidas talvez tenham recaído sobre o Centro Histórico da cidade de Bologna, ligada ao conceito de "*risanamento*" (Cervellati e ScannavinI, 1973). O aspecto teórico que centraliza as ações italianas pode ser especificado como uma transição de tratamento patológico para fisiológico, em que as questões como a economia, sociologia e a psicologia social são amplamente reconhecidas, o que se traduziu em um termo que revela essas ações, o *risanamento urbano* que seria algo próximo, no Brasil, denominado de revitalização urbana (Pergola, 1973, p. 29). O objetivo dessa política, o *risanamento*, é o de promover uma intervenção modernizadora da parte histórica da cidade, mas ter um controle e atenção para manter em bom estado o patrimônio monumental e artístico da mesma.

Em Portugal, uma ação bastante conhecida encontra-se em Lisboa, exemplo do paradigma da revitalização urbana, se trata do projeto de reconstrução do Bairro do Chiado, de Álvaro Siza (Powell, 2000, p. 80), baseia-se no conceito do afeto da população pela área que irá sofrer as ações. O projeto de Siza busca o equilíbrio entre a historicidade do Bairro e as necessidades futuras, cuja característica residencial centra a proposta, juntamente com a integração do bairro com o tecido urbano da cidade, aliado a reconstrução da estação local do Metrô e a intervenção nas fachadas de edifícios da área (Figura 6).

Figura 6 – (esquerda): Vista do Bairro do Chiado em Lisboa do alto do elevador Santa Justa. (direita): Vista do Bairro do Chiado em Lisboa do alto do elevador Santa Justa, ao fundo o Tejo.

Fotos: autores, abr. 2016.

Em relação às ações intervencionistas na Espanha (entendendo que toda ação preservacionista é intervencionista, mas que nem toda ação intervencionista é preservacionista), como em Portugal, estiveram, nas últimas décadas, conceituadas dentro do paradigma das revitalizações urbanas chamadas de *Reabilitações Urbanas* e influenciaram as ações no Brasil, como os Programas de Revitalizações de Sítios Históricos e Reabilitações Urbanas de Sítios Históricos – URBIS (Sant'anna, 2004, p. 279 e 289).

Diferente das ações projetuais ibéricas, as ações inglesas e americanas estão centradas no conceito de *"Quarters"* (quarteirões) das áreas históricas de suas cidades, o conceito da ação fundamenta-se no que se refere a transformar o *"Quarter"* como uma parte ativa da cidade, mantendo-o, conservando-o e melhorando-o através da regeneração de atividades tradicionais ou pela reestruturação da base econômica do quarteirão. As ações nos *Quarters* mais importantes ocorreram em *Convent Garden* e *Shad Thames* em Londres, *Castlefield* em Manchester, *Lace Market* em Nottingham, *Jewellery Quarter* em Birmigham, *Little Germany* em Bradford; *Pioner Square* em Seattle-Washington, *The Pasture* em Albany-New York, *Lowell* em Massachusetts, *Soho* em New York, *Lower Downtown* (*LoDo*) em Denver (Donizeti da Silva, 2005, p. 248).

Entre exemplos emblemáticos de ações projetuais sobre o patrimônio ambiental urbano no exterior e que tem relação com as teorias descritas acima, também podem ser citados o projeto de regeneração do centro urbano de *Seatle* nos Estados Unidos e a revitalização do centro antigo ou da *Potsdamer Platz* da cidade de Berlim na Alemanha (Figura 7). No Brasil, destacam-se as ações com Projeto de Paisagismo da área ao redor da Fortaleza de São José na cidade de Macapá; a "requalificação" da Estação das Docas na cidade de Belém do Pará; o Marco Zero, na Praça Rio Branco na cidade do Recife, em Pernambuco e, especialmente do Pelourinho em Salvador e o Corredor Cultural no Rio de Janeiro (Figura 8).

Figura 7 – (esquerda): Baía de Seattle nos EUA. POWELL, 2000. p. 35. (direita): Bairro de *Potsdamer Platz* da cidade de Berlim na Alemanha. Foto: autores, fev. 2015.

Figura 8 – (esquerda acima): Fortaleza de São José, centro urbano de Macapá. *Revista Projeto*, 2003. n. 281, p. 48 a 51. (direita acima): Estação das Docas na cidade de Belém. *Revista Projeto*, 2000. n. 248, p. 66. (centro): Marco Zero na Praça Rio Branco, Recife. *Revista Projeto*, 2000. n. 248, p. 60. (esquerda abaixo): Pelourinho na Cidade de Salvador Bahia.

Foto: autores, mai. 2015. (direita abaixo): Arcos da Lapa no Rio de Janeiro. Foto: autores, ago. 2008.

O Projeto de paisagismo da área ao redor da Fortaleza de São José na cidade de Macapá, no Estado do Amapá, em que a chave da ação projetual de Rosa Grená Kliass esteve pautada em diversas prospecções arqueológicas e na interelação de três elementos: a fortaleza, a cidade e o rio; outro exemplo emblemático é a "requalificação" da Estação das Docas na cidade de Belém do Pará, o lema do projeto dos autores Rosário Lima e Paulo Chaves Fernandes é *antes adaptar do que intervir*. Também cabe menção especial o Marco Zero, na Praça Rio Branco na cidade do Recife, em Pernambuco, projeto de R.L. Esteves e Borba juntamente com Reis e L'Amour concebe um foco no turismo, "requalificando" o importante ponto de referência histórica da cidade. Contudo, as duas ações mais emblemáticas no Brasil foram a revitalização do Pelourinho em Salvador e o Corredor Cultural no Rio de Janeiro.

Em 1991, o Centro Histórico de Salvador, era composto por ruas totalmente degradadas e quase abandonadas. A existência de uma grande quantidade de ruínas, lixo, condições sub-humanas impediam a preservação do patrimônio histórico. Os objetivos da ação foram o de *revitalizar* o Centro Histórico, através da ativação do ciclo econômico; promover a recuperação e restauração física da área; criar condições de desenvolvimento do potencial produtivo e da organização social do local; nas edificações restauradas antecedeu estudo de cores das fachadas (*CENTRO HISTÓRICO DE SALVADOR*: Programa de Recuperação. Salvador: IPAC, 1995).

A Lei nº. 506 de 17 de janeiro de 1984 (Preservação Paisagística e Ambiental do Centro da Cidade do Rio de Janeiro); revista e ampliada em 1987 - Lei nº. 1.139; conhecida como Lei do Corredor Cultural; teve como características nas ações produzir novos significados a fragmentação do espaço urbano constituídos por uma verdadeira colagem de edificações de vários períodos presentes nos bairros da Lapa, Cinelândia, Passeio Público, Carioca, Praça Tiradentes, Largo São Francisco, SAARA e Praça XV. Nesta época a ação procurou conceitos considerados inovadores como a valorização do patrimônio imaterial e o convite à participação da associação de moradores nas concepções de ideias (Pinheiro, 2004, p. 76).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Algumas lições valiosas são facilmente identificáveis, como as relacionadas ao patrimônio natural que determinam que a legislação ambiental seja o fator que defina a ação projetual; sobre o patrimônio histórico material, conceitos históricos e teóricos que devem sempre estar presentes englobam questões relacionadas a dar a edificação uma função, procurando estabelecer a interface de diálogo entre o antigo e o novo, entre a recuperação e a construção; quanto ao patrimônio imaterial, as ações sempre devem se pautar em uma metodologia precisa de pesquisa documental e registro das “coisas” possuidoras de memória e identidade.

No caso do patrimônio ambiental urbano, conceitos históricos e teóricos, como o *risanamento urbano* (similar no Brasil às revitalizações urbanas), devem ser conhecidos e analisados; buscar o equilíbrio entre a historicidade do bairro e as necessidades futuras e o afeto da população pela área que sofrerá mudanças sempre devem estar em foco. Estas ações devem ter sempre como intenção promover a recuperação e restauração física da área sem alterar a condição potencial histórica local.

REFERÊNCIAS

AFONSO DA SILVA, José. **Direito Urbanístico Brasileiro**. 3 ed. São Paulo: Malheiros, 2000.

BENEVOLO, Leonardo. **História da Cidade**. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

CATÁLOGO Comemorativo dos 60 anos do IPHAN. Brasília: MEC. 1997.

CENTRO HISTÓRICO DE SALVADOR: *Programa de Recuperação.* Salvador: IPAC, 1995.

CERVELLATI, Píer Luigi e SCANNAVINI, Roberto. **Bolonia**: Política y Metodologia de La Restauracion de Centros Históricos. Bologna: Materiales de La Ciudad, 1973.

CHOAY. Françoise. **A Alegoria do Patrimônio**. Lisboa: Edições 70, 1999.

CONSTITUIÇÃO *da República Federativa do Brasil:* promulgada em 5 de outubro de 1988/obra coletiva de autoria da Editora Saraiva com a colaboração de Antonio Luiz de Toledo Pinto. Márcia Cristina Vaz dos Santos Wind e Luiz Eduardo Alves de Siqueira. 27 ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

Decreto-lei 25/37 em <http://www.iphan.gov.br/legislac/decretolei25.htm> consultado em 31/07/2000.

DONIZETI DA SILVA, Eder. **O Direito Urbanístico Brasileiro e sua Aplicabilidade na Preservação de Centros Históricos**. Salvador: UFBA, 2005. p. 216 e 248 (Tese de Doutorado).

GERONDETTI, João Emílio; CORNEJO, Carlos. **Lembranças do Brasil**: as capitais brasileiras nos cartões postais e álbuns de lembranças. São Paulo: Solares, 2004. p. 27.

História Geral da Arte. **Arquitetura I**. Madri: Edições Del Prado, 1996.

MILARÉ, Edis. **Direito do Meio Ambiente**: doutrina, jurisprudência, glossário. 3.ed. rev., atual e ampl. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2004. p. 75.

PANTALEÓN, Carlos. **Adaptacion de estructuras arquitectonicas obsoletas**: El concepto de restauração en la dialéctica del processo de deseño. Montevideo: Facultad de Arquitectura, 1993.

PERGOLA, Giuliano Della di. **La política - riformista - legata al – risanamento urbano**. In Edilizia Popolare. L'Intervento Pubblico Nei Centri Storici. Ano XX, n. 110, 1973. p. 29.

PINHEIRO, Augusto Ivan de Freitas. **A reabilitação urbana em processo**. In: LIMA, Evelyn e MALEQUE, Miria. (org). *Cultura, Patrimônio e Habitação*: possibilidades e modelos. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2004. p. 64-82.

POWELL, Kenneth. **La transformación de la ciudad; 25 proyectos internacionales de arquitectura urbana a princípios Del siglo XXI.** Barcelona: Leopold BLUME, 2000. p. 80.

Revista ARQTEXTO. Porto Alegre: PROPAR-UFRGS. 2011, número 14, p. 223 a 235.

Revista Projeto. São Paulo: ARCO, agosto 1999. número 234, p. 80.

Revista Projeto. São Paulo: ARCO, fevereiro 2001. número 252, p. 62.

Revista Projeto. São Paulo: ARCO, fevereiro 2005. número 300, p. 77.

Revista Projeto. São Paulo: ARCO, julho 2003. número 281, p. 48 a 51.

Revista Projeto. São Paulo: ARCO, junho 2001. número 256, p. 42 a 49; 54 a 60; 66 a 71.

Revista Projeto. São Paulo: ARCO, março 2005. número 301, p. 52 a 57.

Revista Projeto. São Paulo: ARCO, novembro 1999. número 237, p. 56.

Revista Projeto. São Paulo: ARCO, novembro 2001. número 261, p. 66.

Revista Projeto. São Paulo: ARCO, novembro 2003. número 285, p. 76 e p. 82.

Revista Projeto. São Paulo: ARCO, outubro 1999. número 236, p. 74.

Revista Projeto. São Paulo: ARCO, outubro 2000. número 248, p. 60 e 66.

RUSKIN, John. **Le sette lampade dell architetture**. Milano: Jaca Books, 1982. Apresentação Odete Dourado. Salvador: UFBA, 1996. p. 3.

SANT'ANNA, Márcia. **A Cidade Atração**: a norma de preservação dos centros urbanos no Brasil dos anos 90. Salvador: UFBA, 2004. p. 279 e 289. (Tese de Doutorado).

SAULE JUNIOR, Nelson. **Novas Perspectivas do Direito Urbanístico Brasileiro. Ordenamento Constitucional da Política Urbana.** Aplicação e Eficácia do Plano Diretor. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 1997.

SERRA, Ordep. **O tombamento do Terreiro da Casa Branca do Engenho Velho Ilê Axé Iyá Nassô Oká**. In: IPHAN. *Políticas de Acautelamento do IPHAN para Templos de Culto Afro-Brasileiros.* Salvador, 2012. p. 37-53.

VIOLLET LE DUC, Eugène Emmanuel. **Restauro**. Apresentação Odete Dourado. Salvador: UFBA, 1996.

CAPÍTULO 5

A CONVERGÊNCIA ENTRE PAISAGEM RURAL E PAISAGEM INDUSTRIAL: O CASO DA MINERAÇÃO À CARVÃO VEGETAL DE MADEIRA EM MINAS GERAIS

Data de aceite: 01/12/2020

Ronaldo André Rodrigues da Silva
PUC Minas/Brasil, TICCIH-Brasil, APPI-Portugal, ICOMOS-Brasil
Belo Horizonte – Minas Gerais

José Manuel Lopes Cordeiro
Universidade do Minho, TICCIH, APPI-Portugal
Braga – Portugal

RESUMO: O principal desenvolvimento da siderurgia brasileira ocorre no princípio do século XX, período recém-republicano que estimula os primeiros avanços tecnológicos para exploração e beneficiamento do minério de ferro. Dentre os processos econômicos, há uma convergência entre as transformações ocorridas na paisagem rural mineira entre as décadas de 1930-50 e o processo de modernização e fortalecimento da indústria da siderurgia em Minas Gerais. Destaca-se, particularmente, o caso da Companhia Siderúrgica Belgo-Mineira, pioneira no ramo de siderurgia com empreendimentos baseados na tecnologia de carvão de madeira, o carvão vegetal, em um período de investimentos no coque e usinas elétricas. À época, os debates acerca do tema indicavam questões favoráveis e contrárias à implantação de uma usina siderúrgica a carvão de madeira. Ainda assim, a empresa buscou desenvolver tecnologias próprias para a siderurgia a carvão de madeira com investimentos que englobariam desde a aquisição de grandes extensões territoriais para a produção da matéria-prima ao beneficiamento e aproveitamento do carvão vegetal. Desde a implantação do processo no início da década de 20 do século XX, a empresa buscou ampliar o negócio e adotar tecnologias que lhe proporcionassem uma capacidade produtiva e competitiva cujos resultados lhe permitiram alcançar uma posição de destaque internacional. Dessa maneira, busca-se recuperar esse momento da história siderúrgica nacional cujo empreendedorismo convergiu o desenvolvimento industrial à paisagem própria nas cidades-sede em que se estabeleceu. Os empreendimentos agro rurais se distinguiam do padrão então determinado ao mercado do setor metal-siderúrgico, por se constituírem em paisagens rurais voltadas à produção industrial.

PALAVRAS - CHAVE: Patrimônio industrial, Patrimônio cultural, Paisagem cultural, Paisagem industrial, Paisagem rural.

ABSTRACT: The main development of the Brazilian steel industry occurs at the beginning of the 20th century, a recently republican period that stimulates the first technological advances for the exploration and processing of iron. Among the economic processes, there is a convergence between the transformations that took place in the rural landscape of Minas Gerais between the 1930s and 50s and the process of modernization and strengthening of the steel industry in Minas Gerais. Particularly noteworthy is the case of Companhia Siderúrgica Belgo-Mineira, a pioneer in the steel industry with ventures based on wood charcoal technology, during a period of investment in coke and power plants. At the time,

debates on the topic indicated issues favorable and contrary to the implantation of a wood charcoal steel plant. Even so, the company sought to develop its own technologies for the plats with investments that would range from the acquisition of large territorial extensions for the production of the raw material to the processing and use of wood charcoal. Since the implementation of the process in the early 1920s of the 20th century, the company has sought to expand the business and adopt technologies that would provide it with a productive and competitive capacity whose results have allowed it to reach an internationally prominent position. In this way, we seek to recover this moment in the national steel history whose entrepreneurship converged industrial development to the landscape itself in the host cities in which it was established. Rural enterprises were distinguished from the standard then determined for the metal-steel sector market, since they constitute rural landscapes aimed at industrial production.
KEYWORDS: Industrial heritage, Cultural heritage, Cultural landscape, Industrial landscape, Rural landscape.

1 I INTRODUÇÃO

A história da siderurgia brasileira remonta casos de exploração mineral e busca da forja do ferro, desde os primórdios tempos de descobrimento português. Entre os séculos XVI e XVIII, surgiram alguns empreendimentos que não determinaram à siderurgia um caráter competitivo e mercadológico, pois haviam mais restrições da Coroa Portuguesa que incentivos. Com o final de período colonial e início da monarquia no Brasil se tem retomadas as iniciativas de empreendimentos metalúrgicos e siderúrgicos no País, o que levou à implantação das primeiras empresas de exploração mineral.

O desenvolvimento económico e tecnológico brasileiro no campo da siderurgia desenvolve-se somente no século XX, no período republicano, com os avanços tecnológicos para exploração e beneficiamento do minério de ferro. Destacam-se algumas industrias, sendo especial o caso da Companhia Siderúrgica Belgo-Mineira cujos empreendimentos estavam baseados na tecnologia de carvão de madeira, carvão vegetal. Contrariam-se os processos adotados na primeira metade do século, com o desenvolvimento de tecnologias próprias a carvão de madeira e investimentos que englobariam desde a aquisição de grandes extensões territoriais para a produção da matéria-prima ao beneficiamento e aproveitamento do carvão vegetal, em suas diversas granulações, para produção industrial.

À época, houve debates que indicavam questões favoráveis e contrárias à implantação de uma usina siderúrgica a carvão de madeira, mas que não determinariam à Companhia o seu desempenho, de tal forma que se tornou a maior usina a carvão vegetal do mundo. A memória desse caso se deve, de certa forma, ao caráter empreendedor de seu Diretor-Geral Louis Ensch quem impulsionou os investimentos da empresa para que se tornasse uma potência nacional e internacional no ramo da siderurgia. Desde a implantação da Companhia, no início da década de 20 do século XX, a empresa buscou ampliar o negócio e adotar tecnologias que lhe permitissem uma capacidade produtiva e competitiva.

Os resultados alcançados e o sucesso que decorreram da utilização de uma tecnologia siderúrgica baseada em carvão de madeira devem ser avaliados de maneira criteriosa, pois, se deve ressaltar, também, que para se alcançar tal posição, a empresa passasse por dificuldades e superação. Assim, busca-se recuperar a história siderúrgica nacional, e porque não internacional, em que se construiu uma memória empreendedora diferenciada que se distinguia do padrão então determinado ao mercado do setor metal-siderúrgico.

2 | PAISAGEM CULTURAL E PAISAGEM INDUSTRIAL

A paisagem cultural entendida como forma ampla de preservação da memória e da história encontra-se revestida de conceitos interdisciplinares. O espaço geográfico, a relação espaço-temporal, as mudanças sociais e as estruturas advindas das relações entre os elementos proporcionam um complexo entendimento das interações existentes. Dentre as ampliações ocorridas no conceito de patrimônio cultural inclui-se a que envolve a paisagem cultural proposta na Convenção da UNESCO em 1999, a partir do documento "Diretrizes Operacionais para a Implementação da Convenção de Patrimônio Mundial" que a define

> "paisagens culturais representam o trabalho combinado da natureza e do homem designado no Artigo I da Convenção. Elas são ilustrativas da evolução da sociedade e dos assentamentos humanos ao longo do tempo, sob a influência das determinantes físicas e/ou oportunidades apresentadas por seu ambiente natural e das sucessivas forças sociais, econômicas e culturais, tanto internas, quanto externas".

Entretanto, o conceito percebido desde a Convenção de 1972 definiu critérios para a proteção do patrimônio mundial cultural e natural que abrangem conceitos que relacionam os elementos formadores da definição de paisagem cultural. Assim, o patrimônio cultural que envolve o conceito de paisagem cultural está relacionado aos conjuntos paisagísticos que possuem elementos desenvolvidos pelo homem e que se caracterizem por certa relevância cultural e a paisagem natural. O patrimônio cultural que circunscreve o conceito de paisagem cultural envolve componentes naturais como construídas, elementos naturais e elementos arquitetônicos e arqueológicos. Observa-se, ainda, o conceito proposto na Carta de Bagé ou Carta da Paisagem Cultural que em seu Artigo 2º apresenta a paisagem cultural como

> "[...] meio natural ao qual o ser humano imprimiu as marcas de suas ações e formas de expressão, resultando em uma soma de todas os testemunhos resultantes da interação do homem com a natureza e, reciprocamente, da natureza com homem, passíveis de leituras espaciais e temporais". (IPHAN, 2007, p. 1).

E faz referência à necessidade em estabelecer e reconhecer a paisagem cultural como um elemento natural e construído que apresenta relações de preservação e conservação abrangentes, que dentre elas, em seu Artigo 13, inclui “dentre outros, sítios de valor histórico, pré-histórico, étnico, geológico, paleontológico, científico, artístico, literário, mítico, esotérico, legendário, industrial, simbólico, pareidólico, turístico, econômico, religioso, de migração e de fronteira, bem como áreas contíguas, envoltórias ou associadas a um meio urbano”. (IPHAN, 2007, pp. 3).

Complementada por Tuan (1975), a paisagem cultural considera ainda as relações existentes entre paisagem e lugar em que se tem a primeira como representação de diversas percepções que se altera a partir das diferentes maneiras como é interpretada. O lugar tem em sua definição uma perspectiva de existência estável que está relacionada às experiências, individuais ou coletivas, nele ocorridas e que compreendem e é compreendido, necessariamente, a partir do “olhar” do outro.

Nesse sentido e ao considerar os componentes construídos e/ou modificados pelo homem, deve-se dar relevância à vida social, às construções e ao desenvolvimento urbano das cidades e da sociedade que não podem ser vistos de maneira independente e desconectados. As diferentes relações que se estabelece entre sociedade e organizações (ou pode-se dizer empresas) determinam perspectivas particulares para a construção de conceitos de patrimônio e cultura que extrapolam os aspectos comumente abordados. (Rodrigues da Silva, 2017)

Sob essa perspectiva, a memória e a cultura social se compõem de um imaginário que se relaciona à percepção dos grupos sociais e dos indivíduos que se identificam segundo determinadas perspectivas envolvendo, inclusive, o campo do trabalho. A construção do eu (indivíduo) e do social (grupos, comunidade) decorre, assim, de experiências vividas que incluem aquelas ocorridas no âmbito do trabalho e das organizações e por eles determinadas.

A representação e inclusão de conjuntos industriais relacionados pela UNESCO como patrimônio cultural pode-se considerar e classificá-los como paisagem cultural. Dentre aqueles inclusos na lista, tem-se os casos apresentados por Rufinoni (2009), que considera

> os sítios industriais no reino Unido (Blaenavon, saltaire e New lanark, bem como os Moinhos do vale de Derwent e a paisagem mineira da Cornuáliae do oeste de Devon, entre Reino Unido e Irlanda do Norte); na Alemanha (usina siderúrgica de Volklingen, e o complexo industrial da Mina Carvoeira de Zollverein); na Suécia (as forjas de Engelsberg e a área mineira daGrande Montanha de Cobre em Falun), na Itália (sítio industrial Crespi d’Adda); no Chile (usinas de salitre de Humberstone e Santa Laura e a cidade mineira de Sewell); assim como áreas de exploração e produção em vários países e certas estruturas industriais significativas como o conjunto de elevadores do Canal du Centre, na Bélgica. (Rufinoni, 2009, pp. 154).

Apesar da ampliação das percepções e dos exemplos anteriormente apresentados, deve-se considerar que atualmente, segundo Araújo (2009), a análise e interpretação dos conjuntos considerados patrimônios culturais, no Brasil, encontra-se determinada por parâmetros tradicionais e somente permitirá mudanças e ampliação se houver uma atuação compartilhada entre os diversos indivíduos e grupos envolvidos, além de uma capacidade de construção de identidade e identificação das paisagens culturais pelas populações de seu entorno.

Complementarmente, para um entendimento global da paisagem cultural, torna-se necessário compreender o conceito de paisagem cultural conjuntamente àquele relacionado à arqueologia da paisagem. Tem -se que as linhas de atuação da arqueologia da paisagem permeiam e arqueologia da arquitetura e permitem a construção de contribuições destinadas ao entendimento das atividades arqueológicas em sítios que determinem uma maior capacidade de reconstituição dos espaços utilizados, bem como aspectos socioculturais que dele derivam. Alguns aspectos considerados na arqueologia da paisagem ligados à paisagem cultural são essenciais para se entender a inter-relação existente. A arqueologia preventiva, segundo Morais (2007), se define como

> "[...] o processo de artificialização do meio, na perspectiva dos sistemas regionais de povoamento. Seu tema central é a reconstrução dos cenários das ocupações humanas, com foco na dispersão das populações pelo ecúmeno, episódio que gerou paisagens específicas [...] a arqueologia da paisagem converge seus esforços em duas dimensões: a matriz ambiental natural, relacionada com o meio físico-biótico, e o ambiente modificado, relacionado com o meio socioeconômico e cultural [...] o estudo dos processos sociais em sua dimensão espacial, reconstruindo e interpretando a evolução da paisagem arqueológica e os padrões de assentamento a partir das expressões materiais da cultura". (p. 103)

Dessa maneira, pode-se perceber a utilização de uma abordagem interdisciplinar que torna possível um amplo entendimento dos conceitos relacionados à paisagem cultural. O auxílio de tecnologias e de processos adequados permite análises de áreas de interesse e de maneira integrativa. Uma atuação integrada possibilita o desenvolvimento de conhecimentos e envolve uma dinâmica de (re)construção ou (re)definição das formas de atuação de diversos grupos e/ou indivíduos envolvidos a fim de determinar novas formas de pensar a paisagem cultural.

A paisagem cultural, segundo as múltiplas dimensões assumidas pelo conceito atualmente proposto e conforme apresenta Fowler citado por Castriota (2009), permite uma multiplicidade de interpretações que necessitam uma análise ampla e perspectivas de atuação multidisciplinares que privilegiem os mais diversos aspectos, bem como uma capacidade de interação entre os âmbitos natural e cultural, material e imaterial que, por muitas vezes, apresentam-se ignorados.

3 I INDÚSTRIA SIDERÚRGICA EM MINAS GERAIS

3.1 De Pequenas Fundições às Primeiras Indústrias

O período no qual se iniciam as explorações pelas primeiras áreas de mineração em Minas Gerais compreende as primeiras décadas do século XVIII também denominado "Ciclo do Ouro" ou "Surto de Mineração". Os processos migratórios e o desenvolvimento das grandes áreas de exploração determinaram movimentos sociais e de trabalho em que a província das Minas foi considerada a mais importante e o período do ouro, entre 1693 e 1770, um fator condicionante e determinante para mudar processos socioeconômicos, desde o crescimento, ao auge e decadência, como um caso de proto-indústria. (Barbosa, 1979; Costa, 2000).

Para Antonil (1982), o surgimento da exploração mineral determina um fluxo populacional em direção ao interior e leva a uma nova dimensão de ocupação do território em que se tem desenvolvimento econômico, formação de cidades, centros comerciais e toda uma infraestrutura anteriormente inexistente. Pode-se considerar, então, que as origens da siderurgia nas Minas Gerais ocorrem com a produção artesanal ao final do século XVIII e ao longo do século XIX. E o período anterior se caracteriza por se desenvolver com base em técnicas e estrutura produtiva rudimentar em que se mesclam os conhecimentos de artífices europeus à mão-de-obra escrava que possuíam, cada qual, conhecimentos diferenciados, mas específicos à arte da fundição. (Libby, 1988).

O desenvolvimento das primeiras indústrias do setor da siderurgia e metalurgia ocorre a partir da iniciativa de implantação das primeiras fábricas, ao final do período colonial e início do século XIX. A Real Fábrica de Ferro de Ipanema (1807-1812), em Iperó, São Paulo surge sob a perspectiva estadista e empreendedora do Conde de Linhares, D. Rodrigo Antônio de Sousa Coutinho, Ministro da Coroa no período do Império Português e se faz com a criação de uma comissão de avaliação das condições geológicas e geográficas para implantação à qual foi denominada a coordenação ao oficial alemão Luís Guilherme de Vernhagen.

Seguiram-se a ela outros importantes empreendimentos, a Fábrica de Morro do Pilar (1814), no Tejuco, e a Fábrica Patriótica (1812), em Congonhas, ambas em Minas Gerais, a primeira realizada pelo Intendente Câmara e a segunda idealizada pelo Barão Von Eschwege. Um terceiro empreendimento, em 1827, pode ser considerado, de certa maneira, um embrião para a mudança de paradigma tecnológico no setor. A Fábrica de Rio Piracicaba, localidade de mesmo nome, em Minas Gerais, foi erguida pelo engenheiro francês Jean Antoine Félix Dissandes de Monlevade, e se desenvolveu a partir dos princípios das forjas catalãs e posteriormente a sua morte, em 1872, por forjas italianas que produziram até o final do século XIX (Pereira, 1967, Baeta, 1973; Gomes, 1983).

Assim, o século XIX compreendido até o final do período imperial, em 1889, pode ser considerado de importância para a expansão da indústria da mineração na província

de Minas Gerais. A existência de diversas empresas de exploração leva à criação da Associação Brasileira de Mineração em 1874 e vários grupos de pesquisa e análise mineral que culmina com a fundação da Escola de Engenharia de Minas de Ouro Preto, em 12 de outubro de 1876, por Claude-Henri Gorceix, seu primeiro diretor.

Por outro lado, a expansão de ferrovias e da cultura cafeeira, além do processo de importação estabelecido no início do período da República brasileira, ao final do século XIX, determinam uma queda na produção da indústria mineira. Apesar disso, o isolamento da província e as garantias protecionistas do período Imperial consolidaram a manutenção e o desenvolvimento do setor siderúrgico com certa descontinuidade nos primeiros anos do período republicano. Considera-se ainda que a abolição da escravatura, em 1888, contribuiu para a decadência do setor, pois os escravos constituíam a principal fonte de mão-de-obra das fundições. Tem-se que a importância e a consolidação da indústria mineira em Minas Gerais e no Brasil ocorrem em sua fase embrionária até o final do século XIX. Depois desse período se tem a criação das primeiras grandes empresas de siderurgia, com a expansão capitalista e mudanças políticas e econômicas do país, cuja formação dos grandes centros industriais e da economia industrial permitiram o fortalecimento do processo de industrialização e sua expansão.

3.2 A Expansão da Indústria Siderúrgica Brasileira

As transformações da sociedade brasileira no período imperial e as mudanças sociais e culturais ocorridas com a instalação da indústria siderúrgica no século XIX definiram uma intensificação dos processos econômicos, especialmente em Minas Gerais. Deve-se ressaltar uma importante delimitação ao desenvolvimento e evolução histórica do setor mínero-metalúrgico brasileiro entendida a partir dos investimentos, e desinvestimentos, realizados no decorrer de um longo período precedente – final do século XIX e início do século XX. Em diversos setores econômicos cujos interesses e tendências macroeconômicos e sociais levaram à ascensão de setores e de empresas, proporcionou estabelecerem-se algumas indústrias ao longo do século XIX e primeiros anos do XX. (Suzigan, 2000; Libby, 1984 e 1988).

O governo de Minas Gerais atrelado ao desenvolvimento econômico brasileiro à época articula-se e define como uma de suas áreas prioritárias a siderurgia e apoia a instalação da Companhia Siderúrgica Mineira (CSM), em 21 de janeiro de 1917, constituída depois da realização da primeira assembleia geral, em Belo Horizonte, na residência do fundador, Engenheiro Cristiano França Teixeira Guimarães.

Nos anos seguintes, logo após o início de suas atividades, ocorre a fusão com a companhia belgo-luxemburguesa ARBED – Aciéres Réunies de Burbach-Eich-Dudelange – e se constitui a Companhia Siderúrgica Belgo-Mineira (CSBM), em 1921, a partir das relações estabelecidas entre o Rei Alberto, da Bélgica, e o Presidente do Estado de Minas Gerais, Artur Bernardes, que permitiram a constituição da empresa, sendo intermediário

e negociador da ARBED o industrial Gaston Barbanson. Assim, a 11 de dezembro de 1921, através da realização de assembleia geral da empresa, estabeleceu-se o aumento e subscrição do capital social por Gaston Barbanson, presidente do consórcio siderúrgico europeu. (Rodrigues da Silva e Lopes Cordeiro, 2017).

A consolidação do setor mínero-metalúrgico ocorre nos anos seguintes, 1930/60, período em que se tem a participação acionária da CSBM no Conselho Diretivo de grandes corporações, dentre elas, a Companhia Siderúrgica Nacional – CSN, desde sua constituição, a Companhia Aços Especiais Itabira – ACESITA, a Companhia Vale do Rio Doce, dentre outras.

Uma análise do desenvolvimento brasileiro nesse período de industrialização da república, anos 1930/40 (período varguista) ou no segundo, anos 50/60 (segundo período de Vargas e período de JK) aponta para a centralidade das organizações estatais como formadores da condição industrial e urbana nacional. Observa-se um posicionamento do Estado Brasileiro como regulador no que se refere ao controle e gestão de atividades de infraestrutura e desenvolvimento econômico.

O desenvolvimento industrial brasileiro e mineiro, em particular, podem ser entendidos a partir de uma dinâmica que, em perspectiva não colabora para a preservação de seu patrimônio e descarta um entendimento global da inserção da arqueologia industrial na história e memórias regional e brasileira. A reconstrução das mudanças sociais e dos processos econômicos regionais e nacional ocorrem assim, através de mudanças de foco empresariais, trazidas por empresários e engenheiros recém-formados das escolas europeias e nacionais (por exemplo, a Escola de Minas de Ouro Preto). Eles propõem transformações sociais que delimitam o desenvolvimento e a evolução histórica do setor empresarial e da indústria brasileira.

Empresas brasileiras e estrangeiras estruturaram áreas de serviços e equipamentos sociais necessários à formação dos núcleos sociais e urbanos, além de substituírem, em certa medida, o papel do Estado na primeira metade do século XX. As relações desenvolvidas entre capital e trabalho determinaram transformações da sociedade brasileira com importância fundamental para a construção do imaginário social e cultural de diversas regiões (Silva e Szmrecsányi, 2002; Szmrecsányi e Suzigan, 2002).

4 | ESTUDO DE CASO – UMA SIDERURGIA MINEIRA

A Companhia Siderúrgica Belgo-Mineira (CSBM) compreende um complexo industrial do setor mínero-siderúrgico que se implantou no Brasil a partir dos anos 1920. Estabelecida em Minas Gerais, e empresa possui atividades de siderurgia em diversas regiões brasileiras e se denomina ArcelorMittal do Brasil.

No início de suas atividades, anos 1920-1960, a Companhia estabeleceu-se a partir da produção siderúrgica a base de carvão de madeira na cidade de Sabará (Minas

Gerais), com a usina Siderúrgica e se expandiu aos anos 60 com duas outras usinas: Usina Barbanson, em João Monlevade e Trefilaria, em Contagem. Para subsidiar suas atividades a empresa constituiu áreas complementares de atuação que estavam diretamente ligadas aos seus processos produtivos, como a produção autônoma de carvão vegetal por meio da promoção e desenvolvimento de áreas de reflorestamento e criação de hortos florestais e centros de produção de carvão. Tal fato decorreu, desde o início das atividades, às determinações normativas ocorridas pelo estado brasileiro para as empresas do setor siderúrgico que se implantassem a partir da década de 1920 quando foram implantadas e determinadas as primeiras indústrias e consequentemente as formas de produção a cada uma delas segundo o Decreto nº 4.801 de 9 de janeiro de 1924.

> "Promover, mediante concurrencia publica, a construcção de tres usinas modernas com capacidade para a producção annual de 50.000 toneladas de aço cada uma; a primeira, no valle do Rio Doce, preferindo-se ahi o emprego de altos fornos electricos; outra, no valle do Paraopeba, para altos fornos, a coke mineral, preferindo-se o de carvão nacional; e a terceira, nas proximidades da região carbonifera de Santa Catharina, para altos fornos, consumindo coke nacional." (Decreto nº 4.801 de 9 de Janeiro de 1924).

Dessa maneira determinadas, coube a cada empreendimento valer-se das benesses do Governo para implantar seu projeto e desenvolver seu empreendimento. Cada caso foi encampado por uma empresa, sendo que

> "Houve um grande debate entre os defensores do carvão vegetal, do forno elétrico de redução e do coque. Curiosamente, a belgo ficou com o carvão vegetal, a Manesmann com fornos elétricos de redução e Volta Redonda [Companhia Siderurgica Nacional – CSN] com o carvão coqueificável de Santa Catarina" (POLANCZYK, p. 115, 2014).

Uma das justificativas da empresa para a adoção de um sistema de fornecimento de carvão vegetal ao invés do coque mineral, largamente utilizado nas siderúrgicas europeias e americanas se fez devido às características territoriais nacionais e ampla área para cultivo e florestamento induzido de eucaliptos como matéria-prima à indústria.

> "Muito se tem falado sôbre as vantagens e desvantagens dêsse tipo de siderurgia. Outros países, com vastas reservas carboníferas minerais, próprias ou acessíveis, puderam abandoná-la. O mesmo, no entanto, não se dá em nosso país, onde a siderurgia a carvão de madeira ainda tem um papel vital a desempenhar, encarecendo, para êsse fim, a necessidade de esforços técnicos e econômicos no sentido de seu aperfeiçoamento e renovação constante" (CSBM, p. 3, 1955.).

Ao final da década de 40, a necessidade em desenvolver um planejamento adequado às condições de produção e às exigências de mercado, aliado ao crescimento do setor, levaram a Companhia a criar uma empresa no ramo de reflorestamento, a Cia. Agrícola e Florestal Santa Bárbara – CAF. Determinou-se, assim, um plano de ação

baseado na aquisição de áreas de vegetação e reservas florestais nativas que se somaram ao desenvolvimento de florestas artificiais, em geral, plantação de eucaliptos, para fornecimento de matéria-prima aos altos-fornos.

> "De 1948 a 1952, o Serviço [Florestal da Companhia Siderúrgica Belgo-Mineira] desenvolveu suas atividades e acumulou observações. A adaptação das normas da eucalipcultura extensiva ao novo meio foi feita durante êsse tempo e, no seu decurso, o novo setor encontrou o seu lugar dentro da organização da Companhia. Ao terminar o ano de 1952, estavam já em funcionamento 7 hortos, 3 nas proximidades da Usina de Monlevade, 2 na região de Santa Bárbara, um na região do Rio Doce e o último junto da Usina de Siderúrgica" (CSBM, p. 8, 1955).

Os hortos florestais da Companhia se tornaram a principal fonte de matéria-prima siderúrgica, sendo a empresa pioneira no setor quanto a instalação e desenvolvimento de áreas de plantações destinadas às reservas florestais. Nos anos 1950, a Companhia contava com amplo conjunto de hortos florestais (quadro 2).

Horto	Localização	Características
Sítio Largo	Nova Era – Rio Piracicaba	Cerca de 3 mil ha(*) e 2.300.000 árvores.
Baú-Andrade	João Monlevade	Cerca de 2,5/3 mil ha e 2.700.000 árvores.
Dacó	Santa Bárbara	Cerca de 3 mil e 3.000.000 árvores.
Gaspar	Nova Era	Cerca de 1 mil ha e 1.000.000 árvores.
Siderúrgica	Sabará	Cerca de 2 mil ha e 300.000 árvores.
Rochedo	João Monlevade – Nova Era	Cerca de 1 mil ha e 850.00 árvores.
Rio Doce	Coronel Fabriciano	Cerca de 3 mil ha e 550.000 árvores
Carurú	Santa Bárbara – Rio Piracicaba	Cerca de 4 mil ha e 570.000 árvores
Dionísio	Dionísio	Cerca de 20 mil ha e 500.000 árvores (projeção de reserva de 50 milhões de árvores).
Serra do Congo	Santa Bárbara	Cerca de 1 mil hectares e 330.000 árvores
	TOTAL	Cerca de 40 mil hectares e 12.000.000 árvores

(*) há = hectare–compreende uma unidade métrica de área equivalente a100 ares ou 10.000 metros quadrados, ou seja: 1 ha = 100 ares = 10.000 m^2.

Quadro 2 – Serviço Florestal CSBM – Hortos Florestais (1955)

Fonte: Adaptado de CSBM, p. 10-18, 1955.

Em paralelo, houve uma preocupação com relação à devastação de áreas nativas em função do crescimento do setor industrial, principalmente nas décadas de 1940-50 o que determinou uma ação de recuperação de áreas desmatadas e utilização de tecnologia de plantio e criação de áreas vegetais próprias ao abastecimento do setor.

> "Em tôrno do programa de reflorestamento, em Minas, trabalhos que correm sob a responsabilidade do agrónomo Dirceu Braga, disse o Ministro que são auspiciosas as notícias que recebeu do chefe do Serviço Florestal sôbre os trabalhos na Belgo-Mineira, na Rede Mineira de Viação e ainda com as

> prefeituras de Oliveira. São João del Rei, Carangola, Juiz de Fora, Lavras, Conceição e Belo Horizonte. Recomendou ao Dr Dirceu Braga que articulasse o mais estreitamente possível o serviço a seu cargo com o serviço florestal do Estado, atendendo às solicitações dêste e obtendo do mesmo a cooperação nas zonas vizinhas dos hôrtos estaduais de Mar de Espanha, Heli e Belo Horizonte. Pediu também especial atenção para as zonas onde existem usinas siderúrgicas, pois voltou da excursão a Itabira alarmado com a devastação cias matas nos municípios de Caeté, Barão de Cocais, Rio Piracicaba, Santa Bárbara e Itabira. Estou certo de que tôdas as companhias acompanharão o exemplo da Belgo-Mineira, promovendo uma cooperação indispensável com o executor do acordo florestal para afastar o perigo de terem no futuro de apagar os seus fornos por falta de carvão vegetal" (Diário Oficial da União, p. 14890, 21/11/1947).

A atividade principal se destinava ao fornecimento de matéria-prima aos altos-fornos a partir do carvão vegetal obtido das reservas florestais nativas ou artificiais. A gestão de áreas das reservas ocorreu a partir de pequenos núcleos rurais e urbanos os quais se desenvolveram em torno dos centros de produção de carvão para os quais foram implantados diversos elementos de infraestrutura, dentre eles se formaram as cidades de Coronel Fabriciano e Várzea da Palma, em Minas Gerais.

A necessidade de buscar sustentabilidade à produção de carvão vegetal determinou uma reestruturação do setor de siderurgia e metalurgia durante os anos seguintes. Na década de 1950 a Companhia além de utilizar a produção para consumo próprio também abastecia outras indústrias para que pudessem desenvolver seus processos produtivos. Algumas delas dependiam do fornecimento e abastecimento de carvão vegetal de maneira sistemática e absoluta, pois não possuíam atividades florestais e utilizavam o carvão vegetal produzido pela Companhia na totalidade de seus processos produtivos.

> "A situação das principais empresas siderúrgicas mineiras no início dos anos 1950, de acordo com dados coletados em relatório do Ministério da Agricultura de 1951, era a seguinte: as companhias Corradi e Itaunense, de Itaúna, e a Mineira de Siderurgia, de Divinópolis não possuíam reservas próprias de mata. As que possuíam maiores áreas de reserva e dependiam pouco ou nada de carvão de madeira comprado de terceiros eram a Acesita (de Coronel Fabriciano/Rio Piracicaba), a **Cia. Siderúrgica Belgo Mineira - CSBM** (de João Monlevade) e a Cia. Metalúrgica Santo Antônio (de Rio Acima). As maiores plantadoras de madeira eram a CSBM (com 1.518 ha ou 41% da área plantada total), a Cia. Ferro Brasileiro (com 756 ha ou 21% do total), a Queiroz Júnior (com 566 ha ou 15%) e a Acesita (com cerca de 409 ha ou 11% do total)" (GONÇALVES, p. 4, 2006.).

Nos anos 1950, a empresa desenvolve um plano de abastecimento das Usinas, cuja principal planta em João Monlevade consumiria a quantidade de carvão vegetal estimada em 750.000 m^3/ano que corresponderia, inicialmente, a 5% do valor total para o ano de 1954 e chegaria em sua totalidade, em 1971, de áreas reflorestadas por eucalipto. Para implantação, inicia-se na década de 1960 a etapa preliminar para cumprimento de um cronograma que alcançaria a projeção de uma realidade de 10 (dez) para 18 (dezoito)

hortos florestais e 25 frentes de trabalho e que determinava um incremento de 125 mil ha. de áreas de plantio e capacidade produtiva nominal de 310 milhões de árvores. (Gráfico 1).

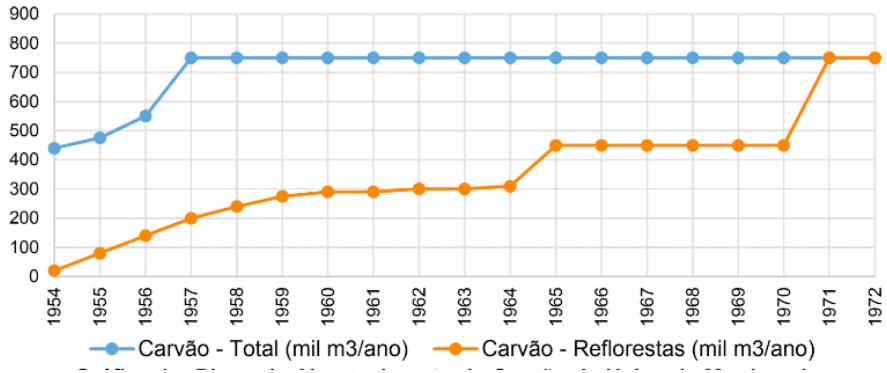


Gráfico 1 – Plano de Abastecimento de Carvão da Usina de Monlevade

Fonte: Adaptado de CSBM, p. 17, 1954

O incremento de produção levaria a um desenvolvimento de estratégias de logística para a distribuição do carvão produzido nos hortos florestais às Usinas. Assim, a Companhia instalou no início dos anos 60, um teleférico de 50 km para ligar a região carbonífera vegetal de Dionísio à Usina de Monlevade. Além do transporte de carvão pelo teleférico, foi implantada uma estrutura de apoio à distribuição, como depósitos e silos, áreas de tratamento do carvão e um centro regulador de controle com capacidade para estocagem de 240.000 m³ de carvão (CSBM, 1961). (Figura 1).

Figura 1 – Teleférico de Transporte de Carvão (Joao Monlevade – Dionísio)

Fonte: Adaptado de CSBM, p. 25, 1961.

Observa-se que durante o período dos anos 1950-60 a Companhia implantava métodos inovadores e pioneiros para o setor em seu primeiro período de expansão, durante o qual as preocupações com os processos produtivos dividiam suas atenções às políticas sociais e de integração com as sociedades em que atuava e cuja grandiosidade de áreas de implantação e recursos humanos se apresenta conforme abaixo. Foram implantadas ainda diversas estruturas de apoio e gerenciamento, dentre elas, escritórios, almoxarifado, residências, equipamentos sociais e infraestrutura para manutenção e gerenciamento.

> "Número superior a 5 mil trabalhadores, entre homens e mulheres, estão empregados nas atividades da cultura florestal da Companhia. Pouco mais da metade dêles mora nos próprios hortos, onde, já foram construídas perto de 1.200 casas com requisitos básicos e confôrto e higiene, formando, assim, comunidades rurais progressistas" (CSBM, p. 20, 1961).

As atividades da organização procuravam, desta forma, apresentar maior visibilidade quanto às preocupações da Companhia para com seus empregados, característica enfatizada nesse momento histórico da vida social brasileira em consequência de as questões sociais serem foco que se desdobrava entre Estado e Empresas as quais tomavam para si certa centralidade da vida dos empregados. Tal influência na formação ou no desenvolvimento das cidades pode ser percebido principalmente em João Monlevade, mas em menor proporção, mas não em menor intensidade em Sabará, sendo assim, um dos principais fatores de aglutinação social e mesmo de formação cultural dos centros em que a organização se estabelecia. (Rodrigues da Silva, 2017)

Atualmente, as diversas aplicações industriais para a utilização do carvão vegetal pelas indústrias se aplicam às indústrias siderúrgicas integradas (operam as três fases básicas – redução, refino e laminação) dentre as quais se inclui a ArcelorMittal Brasil (antiga CSBM). O plano estratégico nacional se define a partir de algumas práticas e ações empresariais, dentre as quais se tem a promoção de redução dos níveis de emissão de gás efeito estufa (GEE) pelas indústrias; evitar o desmatamento de florestas nativas; e, o incremento da inovação e da competitividade a partir da utilização do carvão vegetal no contexto de sustentabilidade e da economia de baixo carbono. Para tal busca-se a melhoria de produtividade das florestas plantadas e maior eficiência da conversão da madeira em carvão vegetal segundo o processo de carbonização. Além disso, tem-se a maior eficiência energética no uso do carvão vegetal para a produção do ferro-gusa (Brasil, 2015).

5 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Companhia desenvolveu, desde os anos 30, um programa de obtenção de terras e cultivo de espécies que viessem a abastecer os fornos cuja execução de um programa de plantio e reflorestamento vegetal de áreas pertencentes à empresa foi estabelecido com o Governo Federal, tendo por contrapartida a obtenção de benefícios fiscais e de

aproveitamento da produção vegetal de forma que viessem a se tornar efetivamente atraentes no âmbito econômico-financeiro.

As atividades de cultivo e reflorestamento exigiram o desenvolvimento de uma estrutura que compreendeu parcerias com proprietários de terra e governo, por intermédio do Serviço Florestal do Ministério da Agricultura. No início, as atividades florestais foram determinadas a partir da execução de um plano de aquisição e arrendamento de terras e de plantios planejados segundo diversas estratégias, seja de aquisição de reservas à compra de áreas florestais procedentes de terrenos de terceiros, próprios ou aquisição de áreas pertencentes a outras empresas.

O desenvolvimento da atividade produtiva vegetal e a criação das áreas de reflorestamento e aproveitamento de mata nativa para abastecimento das usinas siderúrgicas da Companhia permitiu a criação de novos centros rurais e urbanos que se fizeram necessários à atividade extrativa. A necessidade de suprimento das questões sociais e compartilhamento das atividades sociais com as instancias públicas levou a empresa a desenvolver entre empregados e empresa um conjunto de relações que estavam estabelecidas em particularidades quanto aos vínculos entre seus núcleos produtivos e respectivos empregados. (Rodrigues da Silva, 2017).

Ao final do século XX e início do XXI se percebe a valorização do processo de produção siderúrgica a carvão de madeira devido às características de maior sustentabilidade e responsabilidade social e ambiental compreendeu o foco de ação da Companhia ainda na primeira metade do século XX o que contribuiu para sua característica empreendedora e lhe garantiu sucesso nos processos produtivos e no mercado nacional e internacional.

REFERÊNCIAS

ANTONIL, A.J. **Cultura e opulência do Brasil**. Belo Horizonte: Itatiaia/Edusp, 1982.

ARAÚJO, Guilherme Maciel. Paisagem cultural: um conceito inovador. IN: CASTRIOTA, Leonardo Barci. **Paisagem cultural e sustentabilidade**. Belo Horizonte: IEDS; UFMG, pp. 25-45, 2009.

BAETA, Nilton. **A Indústria Siderúrgica em Minas Gerais**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1973.

BARBOSA, W.A. **História de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Ed. Comunicação, 1979.

BRASIL. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Carta de Bagé ou Carta da Paisagem Cultural**. Rio Grande de Sul, 18/08/2007.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento. **Modernização da produção de carvão vegetal no Brasil**: subsídios para revisão do Plano Siderurgia. Brasília: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2015. [consulta 25.01.2015]. http://www.desenvolvimento.gov.br/arquivos/dwnl_1443786073.pdf

CASTRIOTA, Leonardo Barci. **Paisagem cultural e sustentabilidade**. Belo Horizonte: IEDS; UFMG, 2009.

COSTA, Iraci del Nero da. As populações das Minas Gerais no século XVIII: um estudo de demografia histórica. IN: **Revista Crítica Histórica**. Maceió: UFAL. Ano II, Nº 4, Dezembro/2011, pp. 176-197.

CSBM. COMPANHIA SIDERÚRGICA BELGO-MINEIRA. **25º aniversário da administração do Dr. Louis Ensch, Diretor Geral da Companhia Siderúrgica Belgo-Mineira**. Rio de Janeiro: Gráficos Bloch S.A., 1953.

CSBM. COMPANHIA SIDERÚRGICA BELGO-MINEIRA. **CSBM**: resumo histórico e descritivo. Belo Horizonte: Companhia Siderúrgica Belgo Mineira, 1954.

CSBM. COMPANHIA SIDERÚRGICA BELGO-MINEIRA. **Carvão Vegetal para Siderurgia**. Belo Horizonte: Companhia Siderúrgica Belgo Mineira, 1955.

CSBM. COMPANHIA SIDERÚRGICA BELGO-MINEIRA. **40º Aniversário da Cia. Siderúrgica Belgo Mineira. Uma História de Pioneirismo**. Belo Horizonte: Companhia Siderúrgica Belgo Mineira, 1961

GOMES, Francisco de Assis Magalhães. **História da Siderurgia Brasileira**. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 1983.

GONÇALVES, Múcio Tosta. A Formação da Economia das Plantações Florestais nos Vales do Rio Doce e do Aço de Minas Gerais (1940-2000): Notas Sobre História Econômica e Ambiental de uma Região. IN: **Anais do XII Seminário sobre a Economia Mineira**. Diamantina: CEDEPLAR/UFMG, 2006, pp. 1-19.

LIBBY, Douglas Cole. **Trabalho escravo e capital estrangeiro no Brasil**: o caso de Morro Velho. Belo Horizonte: Itatiaia, 1984.

LIBBY, Douglas Cole. **Transformação e Trabalho em uma Economia Escravista**: Minas Gerais No Século XIX. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MORAIS, José Luiz de. Arqueologia da paisagem como instrumento de gestão no licenciamento ambiental de atividades portuárias. IN: **Revista Eletrônica de Gestão de Negócios, *e*Gesta**, v. 3, n. 4, p. 97-115, out.-dez./2007.

PEREIRA, Osny Duarte. **Ferro e independência. Um desafio à dignidade nacional**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

POLANCZYK, A. José. **Louis Ensch e a Belgo Mineira**. Belo Horizonte: 3i Editora, 2014.

RODRIGUES DA SILVA, Ronaldo André. **Cidade, Cultura e Memória**: Uma Perspectiva sob a Óptica da Arqueologia e do Patrimônio Industriais. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2017.

RODRIGUES DA SILVA, Ronaldo André; LOPES CORDEIRO, José Manuel. La Siderurgia a Carbón Vegetal y los Cambios en el Paisaje: un estudio de caso en Brasil In: **El Patrimonio Industrial en el Contexto de la Sostenibilidad**: Repercusiones Medioambientales, Paisajes de la Industrialización, Estrategias de Regeneración y Turismo Industrial, 1ª. ed.Gijón: CICEES, 2017, p. 353-358.

RUFINONI, Manoela Rossinetti. **Preservação e restauro urbano**: teoria e prática de intervenção em sítios industriais de interesse cultural. (Tese de doutorado). São Paulo: FAU/USP, 2009.

SILVA, Sérgio S. e SZMRECSÁNYI, Tamás (orgs.). **História Econômica da Primeira República**. 2ª. ed. São Paulo: HUCITEC; ABPHE; EdUSP; Imprensa Oficial, 2002.

SZMRECSÁNYI Tamás e SUZIGAN, Wilson (orgs.). **História econômica do Brasil Contemporâneo**. 2ª. ed. São Paulo: HUCITEC; ABPHA; EdUSP; Imprensa Oficial, 2002.

SUZIGAN, Wilson. **Indústria brasileira**: origem e desenvolvimento. São Paulo: HUCITEC/Editora UNICAMP, 2000.

TUAN, Yi-Fu. Place: an experiential perspective. IN: **The Geographical Review**, New York, 65 (2), pp. 151-165, 1975.

CAPÍTULO 6

RETUMBANTE NATUREZA HUMANIZADA COMO A MEMÓRIA DA FLÂNERIE DA AMAZÔNIA EM LUIZ BRAGA

Data de aceite: 01/12/2020

Thiago Guimarães Azevedo
Universidade Federal do Pará

Trabalho apresentado no III Encontro de Antropologia Visual da América Amazônica, realizado entre os dias 19 e 21 de setembro de 2018, Belém/PA

RESUMO: A trajetória da atuação fotográfica de Luiz Braga remonta as primeiras experiências a partir do seu aprendizado através do Instituto Brasileiro e suas incursões no Hospital Psiquiátrico Juliano Moreira com seu pai. Todavia, o período marcante no percurso do artista foi ao se deparar com os contrastes existentes entre a Belém colonial, marcada pela arquitetura e urbanidade da Belle Epóque e a como ele mesmo afirma "Belém Ribeirinha" apresentada por meio "caboquice" Amazônica representada pela arquitetura popular das casas de madeira sobre o rio e o colorido do xadrez que o fizeram atentar para a plasticidade da cor e isso se tornou uma marca em seu trabalho autoral. Nesse trajeto, Luiz Braga se porta como o Flaneur Baudelairiano ao observar e registrar uma cidade que monta e remonta diante dos olhos e da percepção. Com isso, esse artigo se propõe a discutir o processo de criação de Luiz Braga, a partir da prática do Flaneur presente nos escritos de Walter Benjamin sobre Baudelaire. Essa construção teórica se estrutura também no sentido de como Barthes dialoga sobre o Studium e o Punctum da imagem fotográfica e dessa forma auxilia no olhar antropológico que Luiz Braga desenvolve e transforma em produção artística através da presença do sujeito amazônico, fora dos clichês estereotipados, mas que encontra fundamento no pensamento de João de Jesus Paes Loureiro. Esse artigo se utiliza de argumentações teóricas, bem como entrevistas, vídeos e outros documentos sobre o artista. A relevância de Luiz Braga, tanto para o campo da arte como das ciências humanas está em como ele constrói um olhar peculiar sobre a Amazônia e transforma isso em uma perspectiva estética, não por somente por meio da técnica que desenvolve, mas transformando o afeto em uma premissa estética.

PALAVRAS - CHAVE: Luiz Braga. Flaneur. Estética. Cultura Amazônica. Fotografia

ABSTRACT: The trajectory of the photographic performance of Luiz Braga goes back to the first experiences from his apprenticeship through the Brazilian Institute and his forays into the Psychiatric Hospital Juliano Moreira with his father. However, the remarkable period in the artist's career was when he came across the contrasts between colonial Belém, marked by the architecture and urbanity of Belle Epoque, and how he himself affirms "Belém Ribeirinha" presented by means of "caboquice" popular of the wooden houses on the river and the colorful of the chess that made him pay attention to the plasticity of the color and this became a mark in his work author. In this way, Luiz Braga behaves like the Baudelairiano Flaneur when observing

and registering a city that rides and goes back before the eyes and the perception. With this, this article proposes to discuss the process of creation of Luiz Braga, from the practice of Flaneur present in the writings of Walter Benjamin on Baudelaire. This theoretical construction is also structured in the sense of how Barthes talks about the Studium and Punctum of the photographic image and thus assists in the anthropological look that Luiz Braga develops and transforms into artistic production through the presence of the Amazonian subject, outside the stereotyped clichés, but that found foundation in the thought of João de Jesus Paes Loureiro. This article uses theoretical arguments as well as interviews, videos and other documents about the artist. Luiz Braga's relevance for both the field of art and the human sciences lies in how he constructs a peculiar view of the Amazon and transforms it into an aesthetic perspective, not only by means of the technique he develops, but by transforming affection into an aesthetic premise.
KEYWORDS: Luiz Braga. Flaneur. Aesthetics. Amazonian Culture. Photography

1 I INTRODUÇÃO

"Uma capital não é absolutamente

Necessária ao homem"

Senancour apud Benjamin, (1994, p. 9)

Luiz Braga representa um importante nome na fotografia contemporânea, pois o trabalho que desenvolveu no decorrer de seus quarenta anos de atividade artística remonta não apenas às suas referências na fotografia, na pintura e no cinema, mas principalmente sua relação rizomática[1] com a cultura paraense-amazônica na construção de uma narrativa visual que aborda o imaginário e o ser humano sendo envolvido e envolvendo sua paisagem local. Foi durante seu percurso na Estrada Nova[2] que pôde descobrir um lugar potente da cultura amazônica e de uma estética que não via no centro urbano e colonial da cidade de Belém.

Nesse sentido, esse artigo visa discorrer sobre essa trajetória no âmbito de traçar paralelos entre o olhar de Luiz Braga, que observa uma cultura que habita nas periferias do centro da cidade e que esse momento o levará para o interior do estado[3]. Com a perspectiva apresentada por Walter Benjamin ao refletir sobre o *Flâneur* Baudeleriano, com seu observador 'atento distraído' e a relação entre a 'experiência de mundo'[4] e 'experiência

1 O conceito de Rizoma na filosofia vem do modelo descritivo ou epistemológico na teoria filosófica de Gilles Deleuze e Félix Guattari. Neste modelo epistemológico, a organização dos elementos não segue linhas de subordinação hierárquica – com uma base ou raiz dando origem a múltiplos ramos –, mas, pelo contrário, qualquer elemento pode afetar ou incidir em qualquer outro.

2 O período em que era estudante de Arquitetura de Urbanismo na Universidade Federal do Pará, representa um importante momento de redescoberta para Luiz Braga, visto que ao atentar para esse espaço da Estrada Nova e durante sua participação no projeto Visualidade Popular da Amazônia, coordenado por Osmar Pinheiro, verificou uma potência estética para sua fotografia a partir daquele espaço.

3 Falo do momento em que deixa de fotografar a Estrada Nova e segue em direção ao interior do estado, mas especificamente a região do Marajó.

4 Erfahrung

de vivida'[5]. Bem como a influência do pensamento do escritor João de Jesus Paes Loureiro sobre a estética existente na visualidade amazônica. E o que leva o fotógrafo a abandonar a Estrada Nova para desbravar outros recantos do estado, mas tendo esse lugar como a semente para o desenvolvimento da um olhar que busca na sua própria cultura a base de sua estética visual.

A relevância de Luiz Braga para a fotografia está não somente no uso do "erro[6]" como fundamento para construção da imagem, ou da cor[7] como estrutura estética. Mas da forma como se relaciona com a cultura para efetivação de seu registro, ao mesmo tempo, segundo ele mesmo afirma, 'não ser um fotógrafo de grandes expedições'. Não somente no sentido de incursões em lugares distantes, como também na ênfase do percurso fotográfico com aparelhos e aparatos expedicionários. Ao contrário, pensa seu percurso poético em função da afetividade e do relacionamento com os grupos sociais com os quais constrói sua narrativa visual.

Dessa feita estabelece a construção de parâmetros estéticos e antropológicos na captação da realidade, colocando sempre o ser humano como centralidade de sua obra, mesmo na ausência dele. Se aproveitando do silêncio e de uma percepção de um tempo mais lento, porém fluido, característico das civilizações ribeirinhas da Amazônia, que fazem do rio a marcação de seu cotidiano.

Essa percepção pode ser notada na exposição que marcou sua trajetória de quarenta anos de atividade artística – Retumbante Natureza Humanizada, com curadoria de Diógenes Moura. Essa exposição faz um recorte inédito na produção de Luiz Braga apresentando cerca de 150 imagens[8]. Nela verifica-se a manifestação da memória como elemento significativo da relação entre artista, imagem e objeto fotografado.

2 I FLÂNEUR

Benjamin (1994) reflete sobre o percurso do *Flâneur* nas ruas de Paris, a partir de Baudelaire, como que está na cidade e se relaciona com ela por meio das transformações que ela sofre. Observa atento às relações sociais que se estabelecem através do que Baudelaire chama de modernidade e com isso, esse personagem se apresenta como um 'homem da multidão'.

> Em suas errâncias, o homem da multidão, já tarde, chega a um grande bazar ainda bastante frequentado. Nele circula como se fosse freguês. Havia no tempo de Poe lojas de muitos andares? Seja como for, Poe faz esse inquieto gastar "cerca de hora e meia" nesse local. "Ia de um setor a outro sem nada comprar, sem nada dizer; com olhar distraído, fitava as mercadorias". Se

5 Erlebins

6 O curador Eder Chiodetto e Paulo Herkenhoff abordam essa questão, quando as fotografias de Luiz Braga apresentam aspectos borrados, ou de coloração saturada.

7 Principalmente no uso da saturação.

8 A exposição no SESC Pinheiro de 2014 apresenta cerca de 150 imagens. Em Belém, ocorrida em 2016 no Museu de Arte do Pará, apresentou cerca de 110 imagens e em Goiânia em 2017, cerca de 90 imagens.

> a galeria é a forma clássica do interior sob o qual a rua se apresenta ao *flâneur*, então sua forma decadente é a grande loja. Este é, por assim dizer, o derradeiro refúgio do *flâneur*. Se, no começo, as ruas se transformavam para ele em interiores, agora são esses interiores que se transformam em ruas, e, através do labirinto urbano. Um traço magnífico do conto de Poe é que ele inscreve, na primeira descrição do *flâneur*, a imagem do seu fim. (BENJAMIN, 1994, p. 51).

Esse errante Baudelairiano vê a transformação das cidades, das ruas tomadas pelas grandes lojas. Essa modernidade transforma o lugar de refúgio desse personagem observador distraído, tirando-lhe a rua e transportando para o interior das lojas. Benjamin ainda coloca que as galerias se tornam um lugar de fuga, que transpõe a sensação moderna que usurpa o caminho da *flânerie*.

Outro aspecto levantado por Benjamin está na relação existente entre o olhar não distanciado da realidade social a qual o *flâneur* se coloca. Ou seja, existe certo fascínio na vida da cidade grande, entretanto esse fascínio não desvia o olhar para o que há de terrível na realidade social. Que para Baudelaire representa um véu que cobre a imagem da cidade no que há de mais contraditório. Esse véu é representado pela massa.

> Para o *flâneur*, um véu cobre essa imagem. A massa é esse véu; ela ondeia nos "franzidos meandros das velhas capitais". Faz com que o pavoroso atue sobre ele como um encantamento. Só quando esse véu se rasga e mostra ao *flâneur* "uma dessas praças populosas que, durante os combates, ficam vazias de gente" – só então, também ele, vê a cidade sem disfarces. (BENJAMIN, 1994, p. 56)

Urbim (2011) aponta que o ato de flanar o coloca como uma espécie de alegorista da cidade, como alguém que conhece todas suas significações e ver nesse saber, algo que está pra além dos livros, mas nas interações que estabelece ou simplesmente observa da condição humana.

> É sabido que, na *flânerie*, as distâncias dos países e dos tempos irrompem na paisagem e no momento. Quando se inicia a fase propriamente inebriante desse estado, batem os vasos do afortunado, seu coração assume a cadência de um relógio e, tanto interna como externamente, se passa aquilo que podemos visualizar numa daquelas "pinturas mecânicas" que, no século XIX (e decerto também antes), se apreciou tanto, em que vemos, em primeiro plano, um pastor a tocar flauta, junto a ele duas crianças a se embalarem ao ritmo, mais atrás dois caçadores na caça a ponte ferroviária. (BENJAMIN, 1994, p. 190).

A semelhança do *flâneur* apontado em Benjamin (1994) com Luiz Braga se encontra no aspecto de que para o autor, a cidade representa um cenário de paisagens que se cinde em seus polos dialéticos na construção de narrativas. Autores como Poe, Baudelaire, Victor Hugo e Proust, representam esse espírito da *flânerie* na construção de imagens literárias dessa cidade, da boêmia, dos conflitos sociais, das periferias e das memórias. Esse percurso nesse lugar é marcado pelo confronto das contradições e tensões sociais, algo

que nutre não apenas sensorialmente por meio do olhar, mas na relação com o saber que se constrói nesses espaços. Assim, Luiz Braga, ao desenvolver seu trajeto pela Estrada Nova e fazer desse lugar a fonte de sua potência estética, vê não somente a arquitetura sobre o rio, ou a cor que está relacionada 'ao uso do xadrez colorido[9]', ou da luz artificial à noite, mas uma dinâmica social que é feita por pessoas até então escondidas dos grandes centros urbanos e com isso se defronta com duas formas de se perceber a cidade de Belém como ele afirma: A Belém do centro e a 'Belém Ribeirinha' a partir dessa relação que estabelece com a Estrada Nova que se inicia nos seus percursos para a Universidade Federal do Pará nos anos 80.

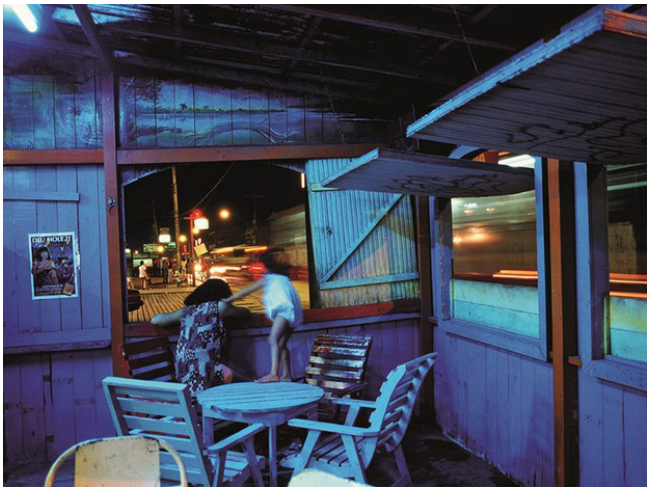


Figura 1 Bar azul, 1996

Fonte: Chiodetto (2014, p. 73)

A fotografia 'Bar azul' de 1996 representa bem esse imaginário alimentado pela relação que Luiz Braga estabelece com esse espaço social. Num sentido do 'observador distraído' vê naquilo que é mais corriqueiro, como olhar o movimento dos carros e ônibus pela rodovia Bernardo Sayão. A senhora e a criança estão atentas numa relação entre o moderno das luzes e dos veículos automotores e o rústico do bar de madeira sob uma iluminação azul que "flutua[10]" sobre o rio Guamá da Estrada Nova.

Essa percepção alimentada por Luiz Braga remete ao que Veiga Netto (2013) discorre sobre o fato de o fotógrafo desenvolver um diálogo paradoxal em suas fotografias, que atuam entre o documento e a ficção. Nesse sentido, a rua, ou a periferia como essa 'Arena Cultural', como aponta Morse (1995), representa uma espécie de moldura ou 'tela'

9 Expressão que ele costuma usar em falas em palestras e na entrevista realizada no dia 15 de março de 2018

10 Pois as casas e espaços dessa área são construídos como estivas de madeira sobre o rio.

para o desenvolvimento de uma narrativa visual criada por Luiz Braga a partir da realidade que observa.

3 I RETUMBANTE NATUREZA HUMANIZADA

A obra de Luiz Braga chamou a atenção do curador Diógenes Moura pela profundidade com a qual o fotógrafo se envolve com seu tema[11]. Para isso, Luiz Braga optou em transformar sua cultura – a partir do espaço geográfico que viveu e vive em seu laboratório não apenas fotográfico, mas de percepção e sensibilidades. Nesse sentido João de Jesus Paes Loureiro escreve sobre a obra de Luiz Braga:

> Uma imagem pregnante que atrai o olhar inocentado de conceitos, no livre jogo da contemplação estética. Olhar acumulado de memória, reconhecimento, vidência e afeto. Uma intuição visível. Imagem na glória de si mesma, sem outra mediação que não seja o que ela mesma é[12].

Paes Loureiro ainda ressalta a importância da obra de Luiz visto que segundo ele, foi o primeiro a inaugurar uma linhagem de captação fotográfica a partir da cultura paraense-amazônica. Estrutura um diálogo entre parâmetros estéticos e antropológicos tornando o imaginário paraense-amazônico, principalmente através de sua periferia[13], onde o personagem amazônico está integrado com o meio-ambiente, num cotidiano sensível para a arte, onde o rio marcado pela floresta e seus igarapés e numa dicotômica "harmonia" entre o urbano e o bucólico fazem parte de sua narrativa visual.

A concepção da exposição Retumbante Natureza Humanizada realizada em 2014 no Sesc Pinheiro em São Paulo. Teve como intuito apresentar obras de Luiz Braga ainda não expostas ao público, entretanto, a forma como elas se comunicam, rompendo questões temporais, o expectador se coloca no ponto de vista de Luiz e com isso, passa a experimentar o 'não-tempo' da imagem, concomitantemente, ver nessa exposição a retumbância de afetos e memórias existentes nelas.

---

11 Isso foi relatado em entrevista realizada no dia 07 de maio de 2018, quando relatava os preâmbulos da exposição Retumbante Natureza Humanizada, onde o processo inicial de pesquisa das imagens se dá a partir de 2008, quando o curador convida o fotógrafo para compor o grupo de fotógrafos brasileiros que participaria da exposição "À procura de um olhar: fotógrafos franceses e brasileiros que revelam o Brasil". Foi uma exposição coletiva com 200 imagens em comemoração ao ano da França no Brasil que ocorreu em 2009 na Pinacoteca de São Paulo com curadoria de Diógenes Moura, que na época era coordenador da Pinacoteca. Entre as imagens havia fotografias dos fotógrafos franceses Pierre Verger, Marcel Gautherot e Jean Manzon e de fotógrafos da atualidade como Bruno Barbey, Olívia Gay e Antoine D'Agata e entre os brasileiros estão Luiz Braga, Tiago Santana e Mauro Restiffe. A mostra prestou homenagem ao antropólogo francês Claude Lévi-Strauss. Sobre a exposição ver em Guia Folha São Paulo. Para saber mais <https://guia.folha.uol.com.br/exposicoes/ult10048u557876.shtml>. Acesso em 14 de julho de 2018.

12 Disponível em <http://experienciamazonia.org/site/artistas/luiz-braga/EPIFANIAS-E-ENCANTARIAS-NA-FOTOGRAFIA-DE-LUIZ-BRAGA-Joao%20de-Jesus-Paes-Loureiro.pdf>. Acesso em 01 de agosto de 2018.

13 Primeiramente Estrada Nova e atualmente a região do Marajó.

Figura 2 Açougueiro encarnado, 1983

Fonte: Braga (2016, não paginado)

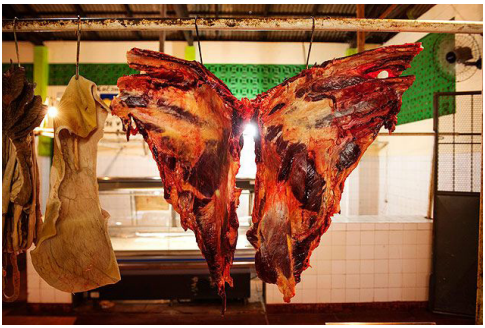


Figura 3 Asas encarnadas, 2014

Fonte: Braga (2016, não paginado)

Esse rompimento espaço-temporal em suas imagens pode ser representado nessas duas fotografias que compuseram a sala vermelha[14]. A primeira foi feita em 1983 quando '*flanava'* pelo mercado de carne do Ver-o-peso e efetuou o registro do açougueiro em seu ambiente de trabalho. Um detalhe significativo da imagem está nas costas cobertas de sangue do modelo.

A segunda realizada em 2014, quando – junto com Diógenes Moura e o grupo 'Cesbixo' – fizeram uma incursão ao Marajó para a gravação do curta 'O Sem nome e o Nada[15]'. Durante o processo de gravação do vídeo, Diógenes Moura[16] observa em um açougue, a disposição de um tipo de carne que se assemelhava a um par de asas e isso lhe remeteu a imagem do açougueiro que faria parte da exposição. Luiz Braga se dirigiu ao lugar no dia seguinte para ver se o tipo de imagem ainda estava presente e efetuou o registro.

Durante a exposição em Belém, Luiz Braga[17] apontou a importância da percepção das crianças na exposição. Principalmente nessas duas imagens, algumas lhe indagaram lhe perguntando 'Quem tirou a asa do anjo?'. No catálogo da exposição em Belém há uma frase de uma criança de 6 anos que diz: "Essa aqui é uma asa de borboleta. Aquele ali é o criador de borboletas. Ele cria asas de borboletas".

Esse exemplo mostra a potência dessas imagens dentro da exposição para além

14 As exposições de Luiz Braga geralmente possuem um caráter que rompe com o conceito do Cubo Branco (espaços expositivos em fundo branco). O diálogo estético que estabelece com sua obra se dá para além dela, visto que ele expande esse conceito para seus espaços expositivos. Isso é bem marcante em sua carreira. Em entrevista realizada no dia 12 de junho de 2018, utiliza uma expressão bem significativa em termos conceituais que representa muito a forma de perceber o mundo de Luiz Braga: "O branco não me favorece".

15 Segundo João Pedro (integrante do grupo 'Cesbixo') em entrevista no dia 26 de abril de 2018, afirmou que foram convidados por Luiz Braga para desenvolverem um vídeo que pudesse compor à exposição Retumbante Natureza Humanizada que ocorreria em São Paulo no Sesc Pinheiro em 2014. O processo do vídeo, segundo o entrevistado, era fazer com que a estética existente na fotografia de Luiz Braga pudesse ganhar 'vida' de certa forma, num estilo de gravação em primeira pessoa, com texto de Diógenes Moura 'Horror ao Vazio', o expectador pôde passear nas imagens de Luiz Braga, no sentido de que a perspectiva das fotografias pudesse ser rompida pelo observador.

16 Diógenes afirmou isso em entrevista 07 de maio de 2018.

17 Em entrevista no dia 12 de junho de 2018.

da relação tempo-espaço, visto que foram registradas em momentos e lugares distintos, entretanto, sua leitura foi como se as duas tivessem ocorrido no mesmo lugar e período. Além disso, Retumbante Natureza Humanizada representa a manifestação do olhar dessa *flânerie* que marca 40 anos de atividade artística através da relação com o cotidiano das cidades do Pará-Amazônico em seus imaginários e contradições, sempre pontuando o indivíduo como centro dessa visualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retumbante Natureza Humanizada – segundo o curador Diógenes Moura – representa uma exposição definitiva sobre a obra de um artista, não no sentido de ser algo final de uma jornada, mas de colocá-lo no patamar diferenciado da história da fotografia. Luiz Braga nesse aspecto apresenta um diferencial que está pra além da fotografia, mas a forma como lida com tempo-espaço-cultura. Utilizando um termo abordado em Kossoy (2002), transcende as bordas da imagem, está na forma como ele interage com seu *ethos* Amazônico e com isso, a fotografia se torna apenas um reflexo dessa interação.

Isso se deu ao longo de 40 anos num processo de experimentação constante, entre a fotografia autoral e a fotografia 'profissional[18]'. A curiosidade do *flâneur* o moveu para ver o que havia sido escondido na história de Belém e do Pará. E sua fotografia trouxe à tona, uma população que vive seu cotidiano sem rótulos ou marcações estereotipadas de sofrimento e carestia.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I** – Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura história da cultura. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. **Obras escolhidas III** – Charles Baudelaire: Um lírico no auge do capitalismo. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRAGA, Luiz. **Retumbante Natureza Humanizada**. São Paulo: Sesc Pinheiros, 2014

_____. **Retumbante Natureza Humanizada**. Belém: Secult, 2016.

CHIODETTO, Eder. **Luiz Braga**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2014.

KOSSOY, Boris. **Realidades e Ficções na Trama Fotográfica**. 3ª ed. Cotia-SP: Ateliê Editorial, 2002.

MORSE, Richard. **As cidades 'periféricas' como arenas culturais**: Rússia, Áustria, América Latina. Estudos Históricos, vol.8, no.16, 1995, p.205-225 (originalmente publicado no Journal of Urban History, vol. 10, n. 4, 1984). Disponível em <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2004>. Acesso em 31 de julho de 2018.

18 Atuando como retratista, desenvolvendo books fotográficos ou da fotografia publicitária quando atuou pela agência Mendes Publicidade por mais de 20 anos.

PAES LOUREIRO, João de Jesus. Fontes do Olhar. In Herkenhoff, Paulo. **Amazônia Ciclos de Modernidade**, 2012. p. 81. Disponível em <http://www.bb.com.br/docs/pub/inst/dwn/AmazoniaCiclosModer.pdf>. Acesso em 01 de julho de 2018.

URBIM, Luciana Pastorini. UM OLHAR FLÂNEUR SOBRE A CIDADE LITERÁRIA EM "SATOLEP". In: **IX Seminário Internacional de História da Literatura**, 2011, Porto Alegre. Anais do IX Seminário Internacional de História da Literatura, 2011. Disponível em <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/Web/978-85-397-0198-8/Trabalhos/60.pdf>. Acesso em 30 de julho de 2018.

VEIGA NETTO, Joaquim César da. **O experimentalismo de Luiz Braga**: o sentido plástico na subversão das convenções e do método fotográfico. Tese (Doutorado em Artes Visuais) – Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, UFRJ/EBA. Rio de Janeiro, p. 266, 2013.

CAPÍTULO 7

AS MOQUECAS BRASILEIRAS E OS *CURRYS* INDIANOS: UMA ANÁLISE DE ORIGEM

Data de aceite: 01/12/2020
Data de submissão: 02/09/2020

Maria Luiza Bullentini Facury
Faculdade Hotec
São Paulo, capital
http://lattes.cnpq.br/3358970589582899

Alfredo Ricardo Abdalla
Faculdade Hotec
São Paulo, capital
http://lattes.cnpq.br/0850801281788611

RESUMO: O estudo tem como objetivo analisar comparativamente a moqueca baiana e a capixaba com o *curry* indiano. A moqueca é um refogado, ou guisado de peixe basicamente e, eventualmente acrescido de outros frutos do mar, ao qual se adicionam diferentes temperos. OLIVEIRA (2013) afirma que em princípio, associada à Bahia, mas no Espírito Santo também se prepara, porém com características diversas. Câmara Cascudo a definiu como: "em sua receita tradicional, o leite de coco e o azeite de dendê são essenciais para configurar uma moqueca ". Destaca-se no azeite de dendê, a cor avermelhada, sabor doce e consistência encorpada. Segundo GUTA CHAVES (1999), a moqueca capixaba, difere da baiana, por não ser preparada com azeite de dendê e leite de coco, e sim com urucum. O azeite de dendê é substituído pelo óleo de oliva (azeite doce) e o urucum traz a cor vermelha característica. A moqueca também é preparada na panela de barro, de origem indígena. LODY (2008) ao tratar sobre a culinária da Bahia lembra que o azeite de dendê também está presente nas culinárias do Recôncavo, porém há um forte imaginário de matrizes africanas que identifica o que se come e como se come na Bahia . Assim recorda a mesa lusitana e também o mundo, principalmente o Oriente. Dessa forma , os portugueses navegando pelo mundo, podem ser responsabilizados, por trazerem da Índia, da China, da Indonésia, do Ceilão frutas, especiarias, maneiras de combinar sabores, de manter e de criar receitas. Estão sendo estudados autores como CÂMARA CASCUDO, GYLBERTO FREIRE, GUTA CHAVES dentre outros. O estudo tem natureza qualitativa.

PALAVRAS - CHAVE: MOQUECA; ORIGEM; GASTRONOMIA BRASILEIRA; AFRICA; INDIA

BRAZILIAN MOQUECAS AND INDIAN CURRYS: AN ANALYSIS OF ORIGIN

ABSTRACT: The study aims to comparatively analyze the bahian moqueca and capixaba with indian curry. The moqueca is a stew, or fish stew basically and eventually added other seafood, to which different seasonings are added. OLIVEIRA (2013) states that in principle, associated with Bahia, but in Espírito Santo it is also prepared, but with different characteristics. Câmara Cascudo defined it as: "in its traditional recipe, coconut milk and palm oil are essential to set up a moqueca ". It stands out in palm oil, the reddish color, sweet taste and full-bodied consistency. According to GUTA CHAVES (1999), moqueca capixaba differs from bahian, because it is not prepared

with palm oil and coconut milk, but with annatto. Palm oil is replaced by olive oil (sweet olive oil) and annatto brings the characteristic red color. The moqueca is also prepared in the clay pot, of indigenous origin. LODY (2008) when dealing with the cuisine of Bahia recalls that palm oil is also present in the cuisines of the Recôncavo, but there is a strong imaginary of African matrices that identifies what is eaten and how one eats in Bahia, still remembering the Lusitanian table and also the world, especially the East. Thus, the Portuguese sailing the world, can be blamed, for bringing from India, China, Indonesia, Ceylon fruits, spices, ways to combine flavors, to maintain and to create recipes. Authors such as CÂMARA CASCUDO, GYLBERTO FREIRE, GUTA CHAVES, among others, are being studied. The study is qualitative in nature.
KEYWORDS: MOQUECA; ORIGIN; BRAZILIAN GASTRONOMY; AFRICA; INDIA

Moqueca é um refogado, ou guisado de peixe basicamente e, eventualmente acrescido de outros frutos do mar, ao qual se adicionam diferentes temperos. OLIVEIRA (2013) afirma que em princípio, associada à Bahia, mas no Espírito Santo também se prepara, mas com características diversas. Câmara Cascudo a definiu como: “em sua receita tradicional, o leite de coco e o azeite de dendê são essenciais para configurar uma moqueca “. Destaca-se no azeite de dendê, sua cor avermelhada, sabor doce e consistência encorpada. A primeira menção ao nome de moqueca aparece em documento histórico, datado de 1554. Trata-se da carta do padre português Luís de Grã, enviada à Coroa Portuguesa. Nela, o padre afirma que “quando se dispunham a comer carne, os índios assavam-na nas labaredas, no moquém”. Em 1584, outro padre, Fernão de Cardim, comenta em sua carta que “eram moqueados pelos índios não apenas peixes, mas batata, mangará e carne, entre outros alimentos “.

Segundo HAMILTON (2005) há também estudiosos que defendem que o prato é originário da África, usando o nome *mukeka*. Esta palavr*a é de origem quimbundo, um idioma banto de Angola* e que teria sido trazido ao país por escravos africanos, sob o nome de “quimbundo moqueca” – ou caldo grosso, em seu dialeto natal. Com o passar do tempo, surgiram as mais variadas técnicas e contornos – como a substituição do leite de coco pela água da fruta. Depois de chegar ao Brasil, o termo teve seu uso para designar pratos do tipo ragu. O uso da palavra parece ser mais comum na Bahia e no Espírito Santo. No Pará, poqueca é sinônimo de moqueca, e no Amazonas há peixe moqueado, sendo esse adjetivo derivado do moquém. Em Angola, mukeka é um guisado de peixe com fatias de pão torrado.

CANECCHIO (2001) diz que a moqueca deriva de um prato indígena, o moquiá, em que o peixe fresco era acondicionado em panelas de barro e salgado, para ser conservado. Posteriormente, durante o processo de colonização, foram incorporados novos ingredientes, até chegar a que conhecemos atualmente. O azeite de dendê foi influência dos negros, que trouxeram da África, o costume de extrair do fruto da palmeira o óleo comestível. Os portugueses e espanhóis apreciaram o prato ensopado ao qual acrescentaram alguns

ingredientes mais associados ao México e regiões próximas, como o tomate e o pimentão.

Fala-se que tanto a moqueca baiana, quanto a capixaba, apresentam a mesma origem. Teriam evoluído de outra receita, mais seca, sem caldo ou molho, envolta em folha de coqueiro ou bananeira, além de assada ao calor das cinzas quentes.

Segundo GUTA CHAVES (1999), a moqueca capixaba, difere da baiana, por não ser preparada com azeite de dendê e leite de coco, e sim com urucum. O azeite de dendê é substituído pelo óleo de oliva (azeite doce). A moqueca também é preparada na panela de barro, de origem indígena. Essas panelas são feitas artesanalmente, moldadas à mão, sem torno, alisadas com pedra de rio, secadas no fogo a lenha, tingidas com um preparo feito da casca da árvore do mangue. Esse processo chama-se "açoite", pois elas são açoitadas uma a uma com uma vassoura de arbustos. Em 1952 surgiu o primeiro restaurante do litoral a servir moqueca em panela de barro.

Segundo CANECCHIO (2001) há uma certa disputa entre as moquecas dos dois Estados, mas ambas são saborosas. A moqueca baiana apresenta um sabor levemente adocicado e de consistência mais encorpada e a capixaba mais leveza e aroma. Diz ainda que fazer e servir a moqueca em panelas e cumbucas de barro preserva a origem tupi e o caráter rústico da moqueca

Apesar de alguns estudiosos afirmarem que o vocábulo moqueca possui raiz africana, na verdade tem ascendência tupi, segundo CÂMARA CASCUDO, na obra História da Alimentação no Brasil.

Os índios chamavam de Pokeka, o assado envolvido em folhas. O nome vinha de pô-qué, que significava "fazer embrulho, feito embrulho, envolvido. Hoje tanto na Bahia como no Espírito Santo, a moqueca assumiu a forma de um guisado de peixes. Antigamente, falava-se também "amoquecado", significando "amontoado, escolhido, arrumado em pilha". A primitiva forma do prato era um apanhado de peixes, embrulhado em folhas de bananeiras ou palmas novas, também usado pelos africanos, como os bantos de Luanda (Angola).

> Há, entretanto, um processo indígena de preparar peixe que se generalizou no Brasil: o da pokeka, "de que se fez por corruptela, moqueca", informa Teodoro Sampaio no seu vocabulário geográfico brasílico, "e significa embrulho". Embrulho de peixe em folhas. Moqueca é o peixe assado no rescaldo, que vem todo embrulhado em folha de bananeira - espécie de bebezinho envolto no seu cueiro. A moqueca mais apreciada é mesmo a que se faz de peixinho novo, ainda transparente, pequenininho: bebê de peixe. Na Bahia e em Pernambuco, a pokeka se africanizou, ou antes, se abrasileirou, deli ciosamente, em moqueca, nas cozinhas das casas-grandes. (FREYRE, 2019)

Apesar da influência indígena, ela mostra ascendência predominantemente africana. Leva peixe, mariscos ou camarões, coentro, pimenta, pimentão, tomate, cebola, alho, suco de limão, azeite de dendê e leite de coco.

> Foi grande a contribuição africana à gastronomia. Começando pelo azeite-de-dendê, que da cor e aroma especial a pratos como a moqueca e o vatapá. Os coqueiros que embelezam as nossas praias e nos dão água de coco também foram outra contribuição africana importante. Originário da Índia, o coco é um ingrediente indispensável no preparo dos quitutes afro-braleiros... (FREIXA, et al., 2008)

> Depois de atravessarem o Atlântico, os portugueses que chegaram aqui, ... Nas hortas, cultivavam pepino, coentro, alho, manjericão e cenoura. ... Refogar com cebola e alho, por exemplo, é herança portuguesa, (FREIXA, et al., 2008)

Os acompanhamentos também são tradicionais: arroz branco e pirão bem mole. Em geral, os peixes pequenos são os mais próprios, pois pegam mais facilmente o gosto e cozinham mais rapidamente. No entanto, não há receita baiana, e possivelmente nacional, que apresente tantas variações quanto a moqueca.

No mesmo livro de CÂMARA CASCUDO, editado na década de 60, já constavam as seguintes variantes de moqueca : de camarões frescos e ostras , de ovos, de carne, de aipim, de miolos , de ovas , de peixe graúdo e postas, de peixe miúdo, de peixe salgado , de repolho, de tomate e de maturi (caju verde), de siri e de camarão.

Na região de Valença, cidade que fica a 300 Km de Salvador, a associação da moqueca com o azeite de dendê é celebrada pela natureza. Ali se encontram as maiores plantações do dendezeiro, a palmeira africana *elaies guineenses*, também chamada palmeira-andim, palmeira-do-azeite, palmeira-dendê ou coqueiro-dendê. Ignora-se, porém, qual tenha seu centro de origem. Não se encontram dendezeiros completamente silvestres. Nota-se apenas que, a palmeira predominante na costa ocidental da África, entre Gâmbia e Angola, encontrou condições ideais para se desenvolver no Brasil, sobretudo na Bahia, onde foi introduzida pelos portugueses, fornecendo o óleo alimentício que dá sabor e aroma, além da bela coloração avermelhada, não só às moquecas, mas ainda às frituras de peixe, às farofas e aos ensopados da culinária afro-brasileira.

Em Valença, o azeite de dendê é elaborado em engenhos artesanais ou mesmo com processos mais industrializados, e dali enviado para o resto da Bahia e do Brasil. Sai do fruto do dendezeiro. Para colhê-lo, os apanhadores com o auxílio de cabos de aço, sobem em palmeiras que chegam a ter de 8 a 10 metros de altura, cada um com aproximadamente oito cachos. Um homem chega a retirar mil quilos de frutos por dia, durante a safra, que vai de março a maio.

Nos candomblés da Bahia, o fruto do dendezeiro é o fetiche do orixá Ifá, desvendando o futuro.

O processo artesanal da produção do azeite de dendê consiste em deixar de um dia para o outro o fruto fervendo em fogo a lenha. Cozido, ele passa por um moinho e cai num tanque com água, retirando-se então, o bagaço e as impurezas e ficando apenas o coco e o azeite. O coco é utilizado na fabricação de óleo, sabão etc. O azeite é separado

e engarrafado. Na indústria, o procedimento é mais complexo, evidentemente se trabalhe com a mesma matéria-prima. Limpo e fino, o azeite de dendê é chamado “flor”. O que fica na borra recebe o nome de “bamba”.

Além de não poder faltar na receita da moqueca baiana e de outros pratos afro-brasileiros, o azeite de dendê ainda é empregado na fabricação de graxas, lubrificantes e na indústria siderúrgica para proteger chapas e aços.

Independentemente da forma de preparo, não é possível deixar de celebrar a profusão de cores, sabores e aromas da moqueca. E também a leveza do prato. Sim, quando há o uso equilibrado dos ingredientes, muitos deles donos de forte personalidade, a moqueca perfeita não pesa no corpo nem na alma de ninguém.

Os peixes mais utilizados na moqueca são robalo, linguado ou namorado, porém na Bahia, são utilizados o badejo e o vermelho também. Um dos segredos é o ponto de cozimento do peixe: firme sem ser rígido e macio sem ficar mole. O caminho para obter essa precisão culinária passa por um ritual por algumas cozinheiras, que marinam o pescado em um molho preparado à base de limão, pimenta do reino e noz moscada. Nele, o peixe descansa por uma hora, antes de ir à panela, o que agrega mais sabor. A panela deve ser de barro, pois segundo CARLOS EDUARDO DE OLIVEIRA (2013), o gosto é outro e muito diferente de outras panelas. Normalmente são feitas camadas sobrepostas, o peixe, as rodelas de cebola, os pimentões e tomates. Enche o recipiente até o topo. Após um primeiro leve refogar, rega o prato com leite de coco e o azeite de dendê. Com o dendê, é só não exagerar que tudo fica equilibrado, sem ficar enjoativo. O dendê deverá ser bom e de preferência vindo da Bahia. Outro ponto importante é o caldo, que deverá ser grosso e espesso. Normalmente engrossa-se com amido de milho. Para servir a moqueca, o peixe deverá estar no ponto exato e envolvido por uma combinação perfeita de coentro, leite de coco e dendê

LODY (2008) ao tratar sobre a culinária da Bahia lembra que o azeite de dendê também é presente nas culinárias do Recôncavo, porém há um forte imaginário de matrizes africanas que identifica o que se come e como se come na Bahia , lembrando ainda a mesa lusitana e também o mundo , principalmente o Oriente . Assim, da Índia, da China, da Indonésia, do Ceilão chegaram frutas, especiarias, maneiras de combinar sabores, de manter e de criar receitas. E veio a cana sacarina e o açúcar.

Este estudo faz analogias e traça paralelos entre o *curry* (palavra de origem inglesa), ou caril (palavra de origem portuguesa) e a moqueca. Pois existem semelhanças e proximidades, ou talvez permanências, entre estes dois pratos. Destacando que Portugal, colonizador do Brasil, esteve historicamente e intrinsicamente ligado à Índia, por intento ao a comercio de especiarias. Chegar ao subcontinente hindu por via marítima foi o mote para as grandes navegações portuguesas no século XVI.

Especificar que a palavra *curry* refere-se muito mais a pratos cozidos ou guisados em molho, propriamente dito do que a conhecida mistura de temperos em pó, de coloração

amarela, muito popular no Brasil, difundida pelos ingleses; é o ponto de partida deste texto.

> *Curry* ou caril significa molho, portanto as expressões ao *curry* ou de *curry*, empregadas na culinária, significam que os ingredientes foram cozidos nesse molho. (JONES, 1996)

> "Curry" provem da palavra tâmi do sul da Índia "kari", que significa "molho". A palavra "curry", na Índia, refere-se à mistura de condimentos usadas para aromatizar um prato. O termo em inglês evoluiu e passou a descrever também todos os pratos condimentados com curry, que tem como base ervas frescas ou moídas e especiarias. Os curries são mais conhecidos nas cozinhas do sul e sudeste da Ásia, mas o comercio exterior, as invasões, a imigração e o turismo ajudaram a difundir esses pratos tradicionais ao redor do mundo, influenciando uma gama variada de outras cozinhas. (VIJAYAKAR, 2011)

> O curry tem significado diferente para cada pessoa.

> Basicamente, qualquer peixe, carnes ou vegetais cozidos com quaisquer temperos ou líquidos é um curry. Os temperos e os líquidos formam um molho que se torna parte do prato. São os temperos, ou a combinação dos temperos, que tornam cada curry diferente. (AKBAR, et al., 2010)

O termo *curry* ainda pode fazer referência às folhas da arvore-do-caril (*Murraya koenigii*) (Jardim Botânico da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro), planta hindu, da familia das Rutáceas, usadas como aromatizantes por todo o territorio da Índia. Essas folhas semelhantes a folhas de louro pequenas, são utilizadas frescas ou secas, inteiras ou moidas.

VIJAYAKAR (2011) afirma que os *curries* são usualmente acompanhados de arroz branco ou pão.

A pesquisa quantitativa demarcou nos autores pesquisados AKBAR, et al. (2010), CAMARGO-MORO (2000), HAMILTON (2005) e VIJAYAKAR (2011) dentre os inumeros ingredientes e temperos deste prato, a constante utilização de alho, cebola, coentro fresco ou em sementes, cominho em pó ou em sementes, cúrcuma, leite de coco, pimentas do genero capsicum; ingredientes estes, comuns e em uso no Brasil e em nossas moquecas.

CAMARGO-MORO (2000) nos diz que a cozinha do sul da Índia dá preferencia aos preparados mais úmidos, isto é, especiarias moidas com leite de coco, suco de limão dentre outros ingredientes aromaticos. Peixes e frutos do mar levam um molho vermelho e expesso. Esses cozidos podem levar, semelhantemente aos pratos brasileiros, cominho, *chile* (pimentas do genero capsicum) vermelhos e secos, cravo, cebola, alho e gengibre.

O uso do arroz é considerado influência muçulmana, em regioes do sul da Índia, CAMARGO-MORO (2000). Influxo tambem notado na Peninsula Iberica, berço dos colonizadores do Brasil.

Porugueses, em suas navegações a procura de uma via maritima ao subcontinente

hindu, marcaram sua presença em varios pontos deste país, onde se tem Goa, região Oeste, e a Costa do Malabar, região sudoeste, como destaque da presença lusitana e do intercambio de alimentos e costumes alimentares entre os paises e regiões que fazem parte deste estudo. Portugueses, podem ser os causadores destas possiveis semelhanças, aproximações e permanencias na cozinha regional brasileira; uma vez que se tem inumeros alimentos asiaticos, como banana, carambola, coco, especiarias, jaca, manga, tamarindo entre muitos outros, tidos por muitos brasileiros como naturais da terra e incorporados a cozinha e aos costumes alimentares por todo o país.

> Goa teve o privilégio de ter assimilado muito da arte culinária da Índia, de Portugal e de outros países e territórios do mundo da língua portuguesa.

> … a dieta dos goeses inclui muitos legumes e verduras de uma variedade impressionante. … uma característica comum a todos eles é serem em geral cozidos com leite de coco. O coqueiro é nativo do sudoeste asiático e seu fruto é usado com fartura para tornar os pratos com molho mais saborosos. (HAMILTON, 2005)

> Como Goa, mais tarde, o Brasil foi tropeçado numa viagem portuguesa, a de Cabral, quando este buscava consolidar as aventuras de Vasco da Gama, na Índia. (CAMARGO-MORO, 2000)

> Peixes e camarões são constantes são constantes. … referem-se a um peixe com um massala amarelo fazendo muito caldo. (CAMARGO-MORO, 2000)

> … a manga, ***Magifera india***, é lembrada como fruta símbolo da Índia. Ficou celebre em Goa e é usada em muitos pratos. Entro no Brasil pela mão dos portugueses, passando a participar de nossas matas e a integrar a paisagem. (CAMARGO-MORO, 2000)

Camargo-Moro (2000) destaca, entre as muitas influências culinárias existentes na Índia, o uso do coco estar ligado a regiões do Malabar.

Assim as semelhanças, proximidades e permanências entre esses pratos, denotadas neste estudo, podem ser explicadas pela vasta movimentação marítima de nossos colonizadores portugueses entre India e Brasil e outros países asiáticos, levando e trazendo alimentos e costumes culinários. Não sendo prova definitiva de influencias, mas sim destaque da proximidade existente.

REFERÊNCIAS

Antologia da alimentação no Brasil [Livro] / A. CASCUDO Luís da Câmara. - São Paulo : Global, 2014.

Arqueologias culinárias da Índia [Livro] / A. CAMARGO-MORO Fernanda de. - Rio de Janeiro : Record, 2000.

Bahia bem temperada:cultura gastronomica e receitas tradicionais [Livro] / A. LODY Raul. - São Paulo : Senac São Paulo, 2013.

Brasil bom de boca: temas de antropologia da alimentação [Livro] / A. LODY Raul. - São Paulo : Senac SãO Paulo, 2008.

Casa-grande & senzala [Livro] / A. FREYRE Gilberto. - São Paulo : Global, 2019.

Com um rico e variado acervo gastronômico, a culinaria do Espirito Santo reune grandes influências da nossa mesa e se mantem como uma das mais autencas do país. [Periódico] / A. CHAVES Guta // Revista Gula. - 1999.

Curries [Livro] / A. VIJAYAKAR Sunil. - São Paulo : Publifolha, 2011.

Curry. Pratos aromáticos da Índia, Tailândia, Malásia e Indonésia [Livro] / A. AKBAR Mahmood [et al.]. - [s.l.] : Alta Books Editora, 2010.

Dicionário pratico de culinária [Livro] / A. JONES Bridget. - São Paulo : Companhia Melhoramentos, 1996.

Gastronomia no Brasil e no mundo. [Livro] / A. FREIXA Dolores e CHAVES Guta. - Rio de Janeiro : Senac Nacional, 2008.

História da alimentação no Brasil [Livro] / A. CASCUDO Luís da Câmara. - São Paulo : Global, 2016.

O que é que a baiana tem? Moqueca de verdade, dizem os especialistas tem azeite de dendê e leite de coco [Periódico] / A. OLIVEIRA Carlos Eduardo // Revista Gula. - 2013.

Os sabores da lusofonia: encontro de culturas: Angola; Brasil; Cabo Verde; Goa;; Guiné-Bissau; Macau; Moçambique; Açores e Madeira; São Tomé e Príncipe; Timor Leste [Livro] / A. HAMILTON Cherie Yvonne. - São Paulo : Senac São Paulo, 2005.

Sotaque baiano. Prato rico em inflências e misturas, a moqueca é mais que um ensopado de peixes e frutos do mar. É uma combinação generosa e peculiar de ingredientes. [Periódico] / A. CANECCHIO Otávio // Revista Gula. - 2001.

UTAD Jardim Botânico da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro [Online] / A. Jardim Botânico da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro // Utad Jardim Botanico. - 30 de agosto de 2020. - https://jb.utad.pt/especie/Murraya_koenigii.

CAPÍTULO 8

PLANTAS MÍSTICAS DA AMAZÔNIA TOCANTINA: AROMAS, RITUAIS E MEDICINA POPULAR

Data de aceite: 01/12/2020

Dyana Joy dos Santos Fonseca
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Campus Abaetetuba
Universidade Federal Rural da Amazônia e Museu Paraense Emílio Goeldi (2016 – 2018).

José Pompeu de Araújo Neto
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Campus Abaetetuba,
Universidade Federal do Pará (2015 – 2016).
UFPA (2016 – 2018).

Jeferson Miranda Costa
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Campus Abaetetuba.
IFPA
Laboratório de Biodiversidade e Conservação (LABICON).
Projeto Flora da região do Baixo Tocantins, Pará: Diversidade e Usos.

RESUMO: Vinte e três espécies místicas acervadas no Herbário do Instituto Federal do Pará (HIFPA – Campus Abaetetuba) foram fotografadas e investigadas. Dessa forma, este compilado apresenta a origem, o hábito e breves descrições morfológicas de plantas amazônicas, informando os usos aromáticos e/ou ritualísticos, bem como outros usos etnobotânicos, principalmente para fins medicinais. As investigações contaram com o apoio da literatura da região Amazônica. A relação do aspecto sobrenatural com o biológico constitui-se em uma ferramenta fundamental na construção de uma sabedoria cultural, a qual deve ser estudada e valorizada pela comunidade científica.
PALAVRAS - CHAVE: Etnobotânica. Plantas úteis. Sabedoria popular.

ABSTRACT: Twenty-three mystical species kept in the Herbarium of the Federal Institute of Pará (HIFPA - Campus Abaetetuba) were photographed and investigated. Thus, this compilation presents the origin, the habit and brief morphological descriptions of Amazonian plants, informing the aromatic and / or ritualistic uses, as well as other ethnobotanical uses, mainly for medicinal purposes. The investigations were supported by the literature of the Amazon region. The relationship between the supernatural and biological aspects is a fundamental tool in the construction of cultural wisdom, which must be studied and valued by the scientific community.
KEYWORDS: Ethnobotany. Useful plants. Popular knowledge.

APRESENTAÇÃO

As plantas místicas fazem parte da cultura de saberes e práticas tradicionais da região Amazônica. São espécies utilizadas para a proteção do corpo e do espírito, os usos têm origem nos rituais religiosos afro-brasileiros e indígenas, uma das formas mais comuns de serem empregadas pode ser verificada em banhos tradicionais, como, por exemplo, no popular banho de cheiro.

Esse banho, em particular, é realizado

durante o mês junino, em homenagem ao São João; e atua, fundamentalmente, no processo de limpeza e proteção espiritual, com o intuito de atrair boas energias aos praticantes. Os devotos do santo banham-se preferencialmente à meia-noite do dia 23 ou na manhã do dia 24 de junho.

Na cidade de Abaetetuba, a cerca de 51 km da capital paraense, os conhecimentos sobre o banho de cheiro vêm sendo repassados de geração a geração por meio do ensinamento familiar, motivo pelo qual existe ainda uma cultura que preserva os elementos tradicionais relacionados à prática supracitada. A pesquisa realizada nessa cidade, tipicamente amazônica, surgiu com a necessidade de estudar as espécies regionais aromáticas e ritualísticas, tanto nativas como exóticas, que compõem o preparo tradicional do banho.

O material botânico testemunhal dessa pesquisa foi acervado no Herbário do Instituto Federal do Pará (HIFPA) – Campus Abaetetuba. O presente herbário exerce função fundamental na catalogação de espécies representativas da flora Amazônica, preferencialmente da Região do Baixo Tocantins.

A partir disso, este compilado apresenta 23 espécies botânicas que compõem o banho de cheiro e encontram-se na coleção do HIFPA. As plantas foram fotografadas e investigadas quanto à origem e ao hábito, com breves descrições de aspectos morfológicos, informando os usos místicos (aromáticos e/ou ritualísticos), e também outros usos etnobotânicos, principalmente os medicinais. As investigações foram possíveis com o apoio da literatura especializada baseada em estudos como artigos, teses, livros e dicionários sobre diferentes temáticas que envolvem o universo das plantas úteis da região amazônica e determinados rituais afro-brasileiros e indígenas.

A relação do sobrenatural com o biológico constitui-se como uma ferramenta fundamental na construção da sabedoria cultural, que deve ser estudada e valorizada pela comunidade científica. Constata-se, dessa forma, a necessidade da realização de estudos que resgatem tais utilizações e indicações, demonstrando que estes saberes possuem fundamentos definidos para suas aplicações.

Cada espécie foi aqui apresentada da seguinte forma e ordem: nome popular, nome científico, família botânica, descrição, usos aromáticos e/ou ritualísticos, outros usos etnobotânicos, material examinado no qual consta o local de coleta e o *Voucher* (coletor e número de coleta).

Ressaltamos que os procedimentos de coleta seguem os termos éticos propostos pelo Sistema Nacional de Gestão do Patrimônio Genético e do Conhecimento Tradicional Associado, a pesquisa em questão encontra-se protocolada no número de cadastro ABAAC7E.

A elaboração deste material de pesquisa possui o objetivo de atrair leitores e estudiosos que se interessam pela rica flora da região amazônica, principalmente, no que diz respeito ao aroma, aos rituais e às práticas medicinais envolvidos neste campo de

interesse.

Nome popular: Alecrim da angola

Nome científico: *Vitex agnus-castus* L.

Família: Lamiaceae

Arbusto grande e ereto, de origem africana, cultivado em jardins e quintais domésticos (Oliveira *et al.*, 2009).

Usos aromáticos e/ou ritualísticos: Essa espécie é bastante conhecida pelo seu emprego místico (Oliveira *et al.*, 2009) e em banhos aromáticos (Berg & Silva, 1986; Berg, 2010). Como verificado em Ferreira (2000) e Albuquerque (2007), essa planta é usada para banhos de descarrego e benzeduras. Segundo Camargo (1998), o banho com essa espécie é usado com a finalidade de purificação, sendo usada nos banhos de cheiro (Fonseca *et al.*, 2018).

Outros usos: As folhas têm utilização medicinal popular na Amazônia e também em outras regiões do país, servindo como tratamento para dores de cabeça e gripe (Camargo, 1998; Ferreira, 2000; Zoghbi *et al.*, 2001). Além disso, é usada como antiespasmódico, diurético e carminativo (Camargo, 1998; Zoghbi *et al.*, 2001; Oliveira *et al.*, 2009). Para Berg (2010), essa planta serve para tratamento de reumatismo, amenorreia e bronquite. Já Ferreira (2000) registra seu uso contra derrame, coceira na garganta e dor de dente.

Material examinado: Brasil, Pará, Abaetetuba, bairro Algodoal, 29/08/2011, Ferreira 27 (HIFPA).

Figura 1. Alecrim da angola (*Vitex agnus-castus L.*) amostra herborizada.

Nome popular: Arruda

Nome científico: *Ruta graveolens* L.

Família: Rutaceae

Subarbusto, identificado pelas folhas pequenas verdes e amareladas que cresce em qualquer época (Lorenzi & Matos, 2008; Lisboa & Silva, 2009).

Usos aromáticos e/ou ritualísticos: Introduzida pelos negros que a usavam contra mal-olhado e para atrair a sorte (Camargo, 1998; Almeida, 2011), propriedades ainda atribuídas a esta planta atualmente (Berg & Silva, 1986; Ferreira, 2000; Lorenzi & Matos, 2008; Fonseca *et al.*, 2018). Segundo Albuquerque (2007) e Almeida (2011), essa erva aromática é usada para banhos de limpeza e purificação.

Outros usos: Essa erva tem propriedade medicinal e é utilizada para tratar dores de cabeça e ouvido, problemas do fígado, estômago e cutâneos, além de ser empregada no tratamento de erisipela, reumatismo, febre e derrame (Camargo, 1998; Ferreira, 2000; Ming, 2006; Jardim & Zoghbi, 2008; Lorenzi & Matos 2008; Lisboa & Silva, 2009; Berg, 2010). Essa planta medicinal também é usada para tratar problemas femininos, como inflamação uterina e cólica. Atua também como regulador menstrual e abortivo (Camargo, 1998; Ferreira, 2000; Lorenzi & Matos, 2008).

Material examinado: Brasil, Pará, Abaetetuba, bairro do Algodoal, 01/09/2011, Ferreira 91 (HIFPA).

Figura 2. Arruda (*Ruta graveolens* L.) amostra herborizada.

Nome popular: Beliscão

Nome científico: *Bacopa axillaris* (Benth.) Standl.

Família: Plantaginacea

Erva de pequeno porte com folhas lanceoladas opostas.

Usos aromáticos e/ou ritualísticos: Possui propriedade aromática, essa planta é usada em banhos nas festas juninas de São João (Berg & Silva, 1986; Zoghbi & Andrade, 2006; Fonseca *et al.*, 2018).

Outros usos: O beliscão é uma espécie muito comercializada no Pará (Almeida *et al.*, 2009).

Material examinado: Brasil, Pará, Abaetetuba, Zona Rural, Ramal do Abaetezinho, Vila Cataiandeua, 24/06/2012, Joy & Pompeu 06 (HIFPA).

Figura 3. Beliscão [*Bacopa axillaris* (Benth.) Standl.] amostra herborizada.

Nome popular: Canela macho

Nome científico: *Cinnamomum* sp.

Família: Lauraceae

Trata-se de uma árvore com casca e folhas bastante aromáticas, suas folhas são alternadas e triplinervadas e flores unissexuadas; é considerada um gênero exótico, cultivada na Amazônia (Berg, 2010).

Usos aromáticos e/ou ritualísticos: No banho de cheiro essa planta é aplicada para atrair dinheiro e também pelo seu aroma agradável (Fonseca *et al.*, 2018).

Outros usos: Umas das mais importantes especiarias do mundo, seu nome científico *Cinnamomum* possui origem da Indonésia que significa “madeira doce”. A canela era utilizada para aromatizar molhos e vinhos brancos, também é manuseada na fabricação de perfumes (Negraes, 2003).

Material examinado: Brasil, Pará, Abaetetuba, Zona Rural, Comunidade da Colônia Nova, 13/06/2012, Joy 03 (HIFPA).

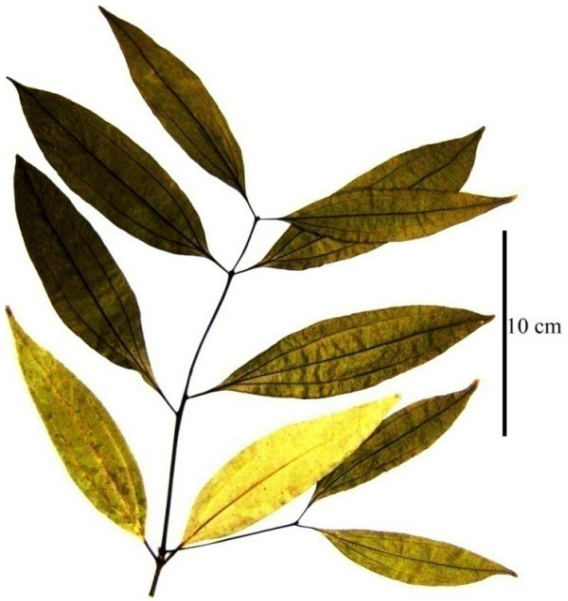


Figura 4. Canela macho (*Cinnamomum* sp.) amostra herborizada.

Nome popular: Capitiú

Nome científico: *Siparuna guianensis* Aubl.

Família: Siparunaceae

É um arbusto ereto ou arvoreta de 3 a 5 metros de altura com folhas ovado-ablongas ou elípticas, frequentemente encontrado na região amazônica (Oliveira *et al.*, 2009; Berg, 2010).

Usos aromáticos e/ou ritualísticos: O capitiú é usado no banho de cheiro pelo aroma e por ser considerado uma espécie mística que retira as más energias (Fonseca *et al.*, 2018).

Outros usos: A aplicação medicinal da espécie é para tratar dores em geral, reumatismo e dispepsia, sendo utilizada ainda como carminativa, diurética e para eliminar gases (Oliveira *et al.,* 2009; Berg, 2010).

Material examinado: Brasil, Pará, Abaetetuba, Zona Rural, Ramal do Abaetezinho, Vila Cataiandeua, 24/06/2012, Joy & Pompeu 10 (HIFPA).

Figura 5. Capitiú (*Siparuna guianensis* Aubl.) amostra herborizada.

Nome popular: Catinga de mulata

Nome científico: *Aeollanthus suaveolens* Mart. ex Spreng.

Família: Lamiaceae

É uma erva perene de caule ereto, identificada pelas folhas e pelo odor agradável que exala (Lisboa & Silva, 2009).

Usos aromáticos e/ou ritualísticos: Trata-se de uma erva aromática aplicada no banho de cheiro, tal como descrito por Berg & Silva (1986) e Lisboa & Silva (2009); além disso, suas propriedades ritualísticas são próprias para afastar olho gordo e atrair dinheiro (Fonseca *et al.,* 2018). Segundo Ferreira (2000), Albuquerque (2007) e Berg (2010), essa planta é usada em banhos de descarrego para tirar quebrantos.

Outros usos: Usada para combater dores de ouvido, cabeça e reumática; sendo usada também para curar gripe, asma, cólicas menstruais, derrame, doenças cardíacas e problemas estomacais. Manipulada ainda como inseticida, repelente e no tratamento de picadas de insetos (Ferreira, 2000; Jardim & Zoghbi, 2008; Lisboa & Silva, 2009; Berg, 2010).

Material examinado: Brasil, Pará, Abaetetuba, Zona Urbana, Bairro Centro, Feira Livre (adquirida por meio de compra), 29/01/2011, Costa 893 (HIFPA).

Figura 6. Catinga de mulata (*Aeollanthus suaveolens* Mart. ex Spreng.) amostra herborizada.

Nome popular: Cedro

Nome científico: *Cedrella odorata* L.

Família: Meliaceae

Árvore de grande porte que pode medir de 20 a 30 metros de altura, apresentando copa rala e ampla (Lorenzi & Matos, 2008; Lisboa & Silva, 2009).

Usos aromáticos e/ou ritualísticos: No banho de cheiro a casca do cedro também é usada como aromática (Berg & Silva, 1986; Fonseca *et al.* 2018), sendo atribuída a essa planta a propriedade de afastar espíritos ruins (Lisboa & Silva, 2009).

Outros usos: Utilizado como antitérmico e para combater dores de cabeça e nas pernas, coceiras, diarreia, inflamações, gripe, resfriado malária, doenças hepáticas e para aliviar luxações (Ming, 2006; Lorenzi & Matos, 2008; Lisboa & Silva, 2009; Berg, 2010). Além das propriedades medicinais, o cedro é usado na confecção de móveis de boa qualidade e em construções em geral (Lorenzi & Matos, 2008).

Material examinado: Brasil, Pará, Abaetetuba, Zona Rural, Comunidade da Colônia Nova, 13/06/2012, Joy 04 (HIFPA).

Figura 7. Cedro (*Cedrella odorata* L.) amostra herborizada.

Nome popular: Cipó-d'alho

Nome científico: *Mansoa alliacea* (Lam.) AH.Gentry

Família: Bignoniaceae

É um arbusto escandente, lenhoso e glabro; as folhas e o caule têm um fortíssimo cheiro, muito mais forte que o alho, por exemplo, (Maia *et al*. 2001; Zoghbi *et al*., 2001; Lisboa & Silva, 2009). Para Oliveira *et al*. (2009) é uma trepadeira nativa em quase todas as regiões tropicais do Brasil, principalmente na Amazônia.

Usos aromáticos e/ou ritualísticos: Lisboa & Silva (2009) também registraram que essa planta é usada contra maus espíritos e maus fluidos; funcionando também para livrar de olho gordo (Ferreira, 2000; Lisboa & Silva, 2009; Fonseca *et al*., 2018) e para descarregar as más energias (Ferreira, 2000).

Outros usos: Utilização medicinal em tratamentos de febres, resfriado, dor de cabeça, reumatismo, enjoo, vermes e hemorroidas (Ferreira, 2000; Lisboa & Silva, 2009). Segundo Maia *et al*. (2001), o chá é usado para tratar males respiratórios e, para Vilhena-Potiguara *et al*. (2012), essa planta medicinal apresenta propriedades anticancerígena, antilipídica, anti-histamínica e antitrombótica. É usada também como tempero na culinária, substituindo o alho (Oliveira *et al*., 2009).

Material examinado: Abaetetuba, Zona Rural, Comunidade do Jarumãzinho, 18/03/2012, Joy *et al.* 11 (HIFPA).

Figura 8. Cipó-d'alho (*Mansoa alliacea* (Lam.) AH.Gentry) amostra herborizada.

Nome popular: Cipó-iuíra

Nome científico: *Guatteria scandens* Ducke

Família: Annonaceae

É um cipó cultivado nos quintais com folhas facilmente reconhecido pelas nervuras (Lisboa & Silva, 2009).

Usos aromáticos e/ou ritualísticos: Esse cipó é utilizado para dar aroma e para acalmar os espíritos dos caboclos, tal como Berg & Silva (1986) registraram no banho de São João feito em Belém. Lisboa & Silva (2009) relatam que essa planta é usada em garrafadas e banhos de festas juninas (Fonseca *et al.,*2018).

Outros usos: O cipó-iuíra é usado no combate à asma e aos piolhos (Lisboa & Silva, 2009).

Material examinado: Brasil, Pará, Abaetetuba, Zona Rural, Vila de Beja, 23/04/2011, Ribeiro 564 (HIFPA).

Figura 9. Cipó-iuíra (*Guatteria scandens* Ducke) amostra herborizada.

Nome popular: Curimbó

Nome científico: *Bignonia nocturna* (Barb. Rodr.) LG. Lohmann

Família: Bignoniaceae

É um cipó de terra firme com folhas ovais e ápice acuminado.

Usos aromáticos e/ou ritualísticos: A casca dessa planta é raspada e colocada, por seu aroma, no banho de cheiro e serve para afastar maus espíritos e olho gordo (Fonseca *et al.*, 2018). Seu cheiro é marcante e agradável (Berg & Silva, 1986). Para Lisboa & Silva (2009), esse cipó associado ao cipó-iuíra e o cedro são usados em banhos ritualísticos. Além disso, essa planta é usada para atrair sorte (Ming, 2006).

Outros usos: O cipó curimbó é usado no tratamento de dores de cabeça e funciona como analgésico (Ming, 2006).

Material examinado: Brasil, Pará, Abaetetuba, Zona Rural, Ramal do Abaetezinho, Vila Cataiandeua, 24/04/2012, Joy & Pompeu 08 (HIFPA).

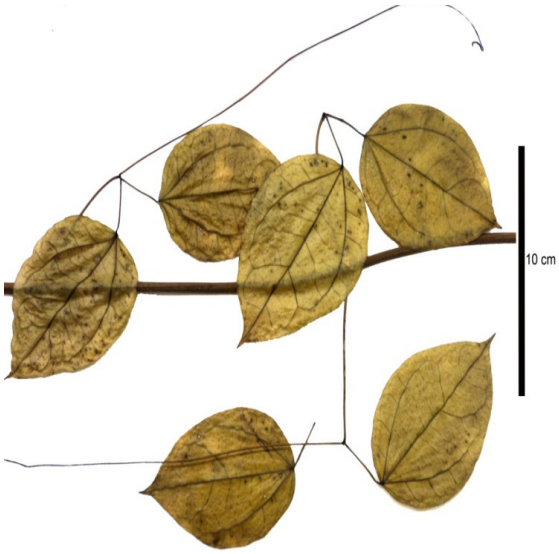


Figura 10. Curimbó [*Bignonia nocturna* (Barb. Rodr.) LG. Lohmann] amostra herborizada.

Nome popular: Japana roxa ou japana branca

Nome científico: *Ayapana triplinervis* (M.Vahl) R.M.King & H.Rob.

Família: Asteraceae

É uma erva delicada, rasteira e ereta que pode ser identificada pelas folhas ovadas ou ovado-lanceoladas. Crescem em qualquer época do ano, existindo apenas na forma cultivada nos quintais (Lisboa & Silva, 2009; Berg, 2010).

Usos aromáticos e/ou ritualísticos: Para Berg & Silva (1986) e Lisboa & Silva (2009), a japana é usada em banhos cheirosos no período junino. E também segundo

Lisboa & Silva (2009), essa espécie serve para combater quebranto e melhorar o humor.

Outros usos: Para Jardim & Zoghbi (2008), o uso da japana branca em banhos serenados de cabeça funciona para tratar dores na cabeça, gripe, constipação e tosse. Além disso, a japana branca serve para combater problemas de garganta, asma, rouquidão, eczemas, dermatoses e coceiras (Lisboa & Silva, 2009; Berg, 2010); enquanto a japana roxa é usada para combater brotoeja, dermatoses, eczema e úlcera (Jardim & Zoghbi, 2008; Berg, 2010). Por outro lado, alguns autores consideram a japana branca e a japana roxa como integrantes da mesma etnoespécie, tal como Ferreira (2000) segundo a qual essa espécie é usada no tratamento de tétano, úlcera de estômago, inchaços, ameba, má-digestão, resfriado, diarreia, anemia e hemorroidas, bem como para fazer lavagens de ferimentos purulentos, cicatrizar ferimentos e eliminar gases.

Material examinado: Brasil, Pará, Abaetetuba, Zona Urbana, Bairro Centro, Feira Livre (adquirida por meio de compra), 23/04/2010, Pompeu & Joy 07 (HIFPA).

Figura 11. Japana roxa [*Ayapana triplinervis* (M.Vahl) R.M.King & H.Rob.] amostra herborizada.

Nome popular: Malva-rosa

Nome científico: *Pelargonium zonale* (L.) L'Hér.

Família: Geraniaceae

Erva de habitat terrestre com folhas delicadas.

Usos aromáticos e/ou ritualísticos: Erva aromatizadora para o banho de São João (Berg & Silva, 1986; Fonseca *et al.,*2018).

Outros usos: Indicada para tratar dor de cabeça, tonteira, derrame, hemorragia menstrual (Ferreira, 2000) e inflamação ovariana (Berg, 2010).

Material examinado: Brasil, Pará, Abaetetuba, Rio Guajarazinho, 20/08/2017, Rodrigues 03 (HIFPA).

Figura 12. Malva-rosa [*Pelargonium zonale* (L.) L'Hér.] amostra herborizada.

Nome popular: Manjericão

Nome científico: *Ocimum minimum* L.

Família: Lamiaceae

Planta aromática nativa da Índia onde é cultivada quase como uma planta sagrada. Tem porte herbáceo, é muito ramificada e apresenta folhas simples (Fonseca *et al.*, 2018).

Usos aromáticos e/ou ritualísticos: Seu uso em banhos de cheiro é bastante reconhecido (Berg & Silva, 1986; Ferreira, 2000; Albuquerque, 2007; Fonseca *et al.*, 2018). Para Ferreira (2000), o uso dela em banhos de cabeça é indicado para tirar mau-olhado, inveja e moleza, servindo como uma forma de descarrego.

Outros usos: Usado para tratar dores de cabeça, ouvido e dente, febre, gripe,

reumatismo, derrame e doenças nervosas, é utilizada ainda como estímulo digestivo e para eliminar gases (Ferreira, 2000; Albuquerque, 2007; Lisboa & Silva, 2009).

Material examinado: Brasil, Pará, Abaetetuba, Zona Urbana, Bairro Centro, Feira Livre (adquirida por meio de compra), 03/06/2011, Joy 06 (HIFPA).

Figura 13. Manjericão (*Ocimum minimum* L.) amostra herborizada.

Nome popular: Oriza

Nome científico: *Pogostemon heyneanus* Benth

Família: Lamiaceae

Nativa da Índia, essa espécie vem sendo cultivada na América do Sul (Souza Filho *et al.*, 2009). Essa planta caracteriza-se por apresentar folhas com bordas serrilhadas, alternando "dentes" grandes e pequenos (Lisboa & Silva, 2009); essa erva apresenta até 50 cm de altura, são cultivadas em quintais (Oliveira *et al.*, 2009).

Usos aromáticos e/ou ritualísticos: É bastante manipulada em banhos aromáticos, principalmente na época junina (Berg & Silva, 1986; Lisboa & Silva, 2009; Oliveira *et al.*, 2009; Fonseca *et al.*, 2018). Segundo Jardim & Zoghibi (2008), o banho com essa planta é aplicado para acalmar crianças.

Outros usos: Tem uso comercial na fabricação de sachês com essa planta para perfumar roupas e armários (Oliveira *et al.,* 2009). Além disso, apresenta aplicação

medicinal, tratando de doenças como dores de cabeça, asma, gripe, tosse e problemas cardíacos (Jardim & Zoghbi, 2008; Lisboa & Silva, 2009; Oliveira *et al.,* 2009), pode também ser usada em lavagem vaginal (Ming, 2006).

Material examinado: Brasil, Pará, Abaetetuba, Zona Urbana, Feira Livre (adquirida por meio de compra), 23/06/2010, Pompeu & Joy 08 (HIFPA); Bairro do Mutirão, 12/09/2010, Pompeu & Joy 09 (HIFPA); Zona Rural, Comunidade do Jarumãzinho, 18/03/12, Joy 14 (HIFPA).

Figura 14. Oriza (*Pogostemon heyneanus* Benth) amostra herborizada.

Nome popular: Pataqueira

Nome científico: *Conobea scoparioides* (Cham. & Schltdl.) Benth.

Família: Plantaginaceae.

Erva perene, muito aromática, com caule quadrangular, folhas sésseis, serreadas e opostas; apresenta flores brancas, azuis e róseas (Corrêa, 1984; Maia *et al.*, 2001).

Usos aromáticos e/ou ritualísticos: Essa planta serve para atrair dinheiro, amor e afastar o mau olhado, confirmado por Amorozo & Gély (1988), a pataqueira é usada em banhos aromáticos (Fonsece *et al.,* 2018).

Outros usos: O óleo da pataqueira contém os compostos, timol e metiltimol, que apresentam atividade antimicrobiana (Maia *et al.,* 2001); possuindo uso na medicina popular no tratamento de cáries (Lewis & Elvin-Lewis, 1977), beribéri (Maia *et al.*,2001) e no combate da leishmaniose (Weniger *et al.*, 2001). Essa erva tem alto potencial ornamental também (Pott & Pott, 2000) e suas folhas são úteis para perfumar roupas (Amorozo & Gély,

1988).

Material examinado: Brasil, Pará, Abaetetuba, Zona Rural, Ramal do Abaetezinho, Vila Cataiandeua, 24/06/2012, Joy & Pompeu 06 (HIFPA).

Figura 15. Pataqueira (*Conobea scoparioides* (Cham. & Schltdl.) Benth.) amostra herborizada.

Nome popular: Patchuli

Nome científico: *Vetiveria zizanioides* (L.) Nash.

Família: Poaceae

É uma erva aromática exótica (Oliveira *et al.*, 2009). O patchuli é cultivado em quintais para a comercialização das raízes (Zoghbi & Guilhon, 2008; Oliveira *et al.*, 2009).

Usos aromáticos e/ou ritualísticos: Essa planta é usada para perfumar, tal como constatado por Oliveira *et al.*(2009). Uso popular em banhos cheirosos de festas juninas (Berg & Silva, 1986; Ferreira, 2000; Fonseca *et al.*, 2018). Ferreira (2000) informa que a planta aromática possui o atributo ritualístico de descarregar as más energias do ambiente.

Outros usos: Segundo Zobhbi & Guilhon (2008), essa planta aromática é muito usada nas indústrias de perfumes e cosméticos. Além disso, apresenta utilização medicinal, sendo indicada para tratar de dores de cabeça, gripe com febre e tosse (Ferreira, 2000). É usado também no tratamento de rouquidão e como calmante (Berg, 2010).

Material examinado: Brasil, Pará, Abaetetuba, Zona Urbana, Bairro Centro, Feira Livre (adquirida por meio de compra), 23/06/2010, Pompeu & Joy 03 (HIFPA).

Figura 16. Patchuli (*Vetiveria zizanioides* (L.) Nash.) amostra herborizada.

Nome popular: Pau-de-angola

Nome científico: *Piper arboreum* Aubl.

Família: Piperaceae

Arvoreta ou arbusto com folhas cartáceas e flores especiformes (Maia *et al.*, 2001; Berg, 2010).

Usos aromáticos e/ou ritualísticos: É usada em banhos aromáticos na região amazônica (Ferreira, 2000; Berg, 2010), funciona também para "abrir o caminho" das pessoas (Ferreira, 2000), atraindo dinheiro e amor (Fonseca *et al.*, 2018).

Outros usos: Medicinalmente é usada como carminativa, antirreumática e emoliente (Maia *et al.*, 2001; Berg, 2010). Além dessas indicações, é apropriada para passar em baques (Berg, 2010).

Material examinado: Brasil, Pará, Abaetetuba, Zona Urbana, Bairro Centro, Feira Livre (adquirida por meio de compra), 23/06/2010, Pompeu & Joy 04 (HIFPA); Bairro do Mutirão, 12/09/2010, Pompeu & Joy 4 (HIFPA).

Figura 17. Pau-de-angola (*Piper arboreum* Aubl.) amostra herborizada.

Nome popular: Trevo

Nome científico: *Justicia pectoralis* var. *stenphylla* Leonard

Família: Acanthaceae

É uma erva pequena, perene, com folhas simples, membranáceas, estreitas e longas (Lorenzi & Matos, 2008).

Usos aromáticos e/ou ritualísticos: Na Amazônia as folhas dessa planta são usadas em rituais pelos indígenas, funcionam como aromatizantes nas misturas usadas em inalação (Lorenzi & Matos, 2008). Essa planta também é usada em cultos afro-brasileiros (Albuquerque, 2007). É usada em banho protetor para dar sorte, tirar mau-olhado e panemeira (Ferreira, 2000; Fonseca *et al*., 2018).

Outros usos: O trevo é usado no tratamento de dores de cabeça, de ouvido e de urina. Atua também em baques, reumatismo, cefaleia, tosse, febre, cólicas abdominais e problemas de garganta e do aparelho respiratório (Ferreira, 2000; Albuquerque, 2007; Lorenzi & Matos, 2008; Berg, 2010), age ainda como sudorífico e afrodisíaco (Lorenzi & Matos, 2008).

Material examinado: Brasil, Pará, Abaetetuba, Zona Rural, Ramal do Abaetezinho, Vila Cataiandeua, 24/06/2012, Joy & Pompeu 10 (HIFPA).

Figura 18. Trevo (*Justicia pectoralis* var.*stenphylla* Leonard) amostra herborizada.

Nome Popular: Trevo roxo

Nome Científico: *Hemigraphis alternata* (Brum. F.) T. Anderson

Família: Acanthaceae

Planta herbácea, perene, ornamental, originaria da Ásia, de folhas arroxeado-prateadas (Lorenzi & Souza, 2008).

Usos aromáticos e/ou ritualísticos: Essa planta é usada atrair sorte no banho de cheiro (Fonseca *et al*., 2018).

Outros usos: Usado em cestas suspensas para ornamentação, podendo ser usado em paisagens. Porém deve ser utilizado com cautela, pois a espécie em questão pode atrair infestações (Rauch & Hensley, 1997).

Material examinado: Brasil, Pará, Abaetetuba, Zona Urbana, Bairro Algodoal, 22/07/2011, Ferreira *et al*. 15 (HIFPA).

Figura 19. Trevo roxo (*Hemigraphis alternata* (Brum. F.) T. Anderson) amostra herborizada.

Nome popular: Urtiga cheirosa

Nome científico: *Plectrantrus amboinicus* (Lour.) Spreng.

Família: Laminaceae

É uma erva perene, aromática e nativa da África Oriental (Fonseca *et al.,* 2018).

Usos aromáticos e/ou ritualísticos: Essa planta é usada para dar aroma ao banho de cheiro (Fonseca et al., 2018).

Outros usos: O gênero *Plectranthus* possui diversas espécies que são utilizadas na medicina popular pelas suas propriedades antidispéptica e analgésica (Bandeira *et al.*,2010). A finalidade medicinal das folhas é de tratar gripe e tosse (Ferreira, 2000; Jardim & Zoghbi, 2008), sendo ainda utilizada para curar dor de cabeça, dor de ouvido, bronquite e asma (Jardim & Zoghbi, 2008).

Material examinado: Brasil, Pará, Abaetetuba, Zona Urbana, Bairro do Mutirão, 12/10/2010, Pompeu & Joy 15 (HIFPA).

Figura 20. Urtiga cheirosa (*Plectrantrus amboinicus* (Lour.) Spreng.) amostra herborizada.

Nome popular: Vergamota

Nome científico: *Mentha* sp.

Família: Lamiaceae

É uma erva aromática, com caule quadrangular e folhas sem estípula, opostas e simples (Berg, 2010). As espécies de *Mentha* são plantas exóticas originárias da Europa e da Ásia (Fonseca *et al.*, 2018).

Usos aromáticos e/ou ritualísticos: É usada no banho de cheiro pelo aroma agradável que exala (Fonseca *et al.*, 2018). Segundo Cronquist (1988), o gênero *Mentha* inclui as plantas aromáticas que apresentam difícil classificação taxonômica, porque apresentam grande diversidade morfológica e capacidade de hibridização.

Outros usos: O gênero *Mentha* ocupa posição de destaque na produção de óleos essenciais, que têm o mentol como constituinte majoritário por ser um produto de grande interesse econômico nas indústrias farmacêutica, alimentícia e de perfumaria (Robbers *et al.*, 1997).

Material examinado: Brasil, Pará, Bragança, Bairro Perpetuo Socorro, 29/05/2012, Pompeu 24 (HIFPA).

Figura 21. Vergamota (*Mentha* sp.) amostra herborizada.

Nome popular: Vindica

Nome científico: *Alpinia nutans* (L.) Roscoe

Família: Zingiberaceae

Erva perene, aromática, rizomatosa, com flores ligeiramente aromáticas, dispostas em cachos grandes, de origem asiática, porém cultivada no Brasil (Zoghbi *et al.,* 2001; Lisboa & Silva, 2009; Oliveira *et al.,* 2009).

Usos aromáticos e/ou ritualísticos: Essa planta é usada para dar cheiro e atrair coisas boas para as pessoas (Fonseca *et al*, 2018). Seu uso em banhos juninos é bem conhecido (Berg & Silva, 1986; Lisboa & Silva, 2009; Fonseca *et al*, 2018). Ferreira (2000) e Albuquerque (2007) observaram que essa planta aromática é usada em banho contra má-sorte, mau-olhado, inveja e moleza; dando proteção e descarregando as energias ruins.

Outros usos: Espécie ornamental de uso comercial (Zoghbi *et al.,* 2001). As folhas são usadas medicinalmente contra dor de cabeça e para tratar gripe, reumatismo, frialdade das pernas, problemas cardíacos e estomacais, também é manipulada como calmante, diurética, depurativa e carminativa (Ferreira, 2000; Zoghbi *et al.,* 2001; Albuquerque, 2007; Lisboa & Silva, 2009; Oliveira *et al.,* 2009; Berg, 2010). Outra utilidade dessa planta segundo Zoghbi *et al.* (2001) é a aplicação na prática culinária.

Material examinado: Brasil, Pará, Abaetetuba, Zona Urbana, Bairro de Algodoal, 22/07/2011, Ferreira *et al.*32 (HIFPA).

Figura 22. Vindica (*Alpinia nutans* (L.) Roscoe) amostra herborizada.

Nome popular: Vindica-pajé

Nome científico: *Alpinia purpurata* (Vieill.) K.Schum.

Família: Zingiberaceae

Herbácea originária da Malásia, rizomatosa, com folhas verdes, escuras e espessas; e com inflorescências terminais longas que florescem praticamente o ano todo (Gondim *et al.*, 2011).

Usos aromáticos e/ou ritualísticos: Usada para deixar o banho bastante perfumado, pois possui um aroma bastante agradável (Fonseca *et al.*, 2018).

Outros usos: Cultivado para ser uma "flor de corte", que se destaca pela beleza de suas inflorescências; e por esse motivo é considerada muito importante economicamente (Mattiuz *et al.*, 2005; Victório *et al.,* 2009). É, portanto, muito cultivada como ornamental em jardins tropicais (Zoghibi *et al.,*2001; Lorenzi & Matos, 2008). Segundo Kochuthressia *et al.* (2010), na medicina popular essa planta é usada para tratar dor de cabeça e garganta, reumatismo e doenças renais. Suas flores são usadas em processo de decocção para o alívio da tosse e, além dos benefícios medicinais, é fonte de matéria-prima para vários produtos como perfumes, corantes e papel de fibra. Essa planta tem fontes naturais de flavonoides, o que lhe confere valor medicinal no tratamento de hipertensão arterial, pois os flavonoides são conhecidos por possuírem propriedades cardioprotetoras e o isolamento dessa substância apresentou ação anti-hipertensiva (Victório *et al.*, 2009).

Material examinado: Brasil, Pará, Abaetetuba, Zona Urbana, Bairro Centro, Feira Livre (adquirida por meio de compra), 23/06/2010, Pompeu & Joy 01 (HIFPA); Bairro do

Mutirão, 12/11/2010, Pompeu & Joy 11 (HIFPA).

Figura 23. Vindicá- pajé (*Alpinia purpurata* (Vieill.) K.Schum.) amostra herborizada.

AGRADECIMENTOS

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – Campus Abaetetuba pelo apoio no desenvolvimento da pesquisa, a qual é parte da monografia dos dois primeiros autores.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, U. P. **O dono do segredo**: O uso de plantas nos cultos afro-brasileiros. Recife: NUPEEA/UFRPE, 2007. 72 p.

ALMEIDA, M. Z. **Plantas Medicinais.** 3.ed. Salvador: EDUFBA, 2011. 221 p.

ALMEIDA, S. S.; ROCHA FILHO, G. N.; ZOGHBI, M. G. B. Potencial da flora oleífera na Amazônia. In: PESCE, C. **Oleaginosas da Amazônia**. 2.ed. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 2009. p. 23-30.

AMOROZO, M. C. M. & GÉLY, A. Uso de plantas medicinais por caboclos do Baixo Amazonas, Barcarena, PA, Brasil. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**, v. 4, n. 1, p. 47-131, 1988.

BANDEIRA, J. M.; BIANCHI, V. J.; RUBIN, S.; PETERS, J. A.; BRAGA, E. J. B. Genetic similarities among four species of the *Plectranthus* (L'Hér.) genus. **Acta Scientiarum. Biological Sciences,** v. 32, n. 1, p. 43-48, 2010.

BERG, M. E. V. D & SILVA, M. H. L. Ethnobotany of a traditional ablution in Pará, Brazil. **Boletim Museu Pará Emílio Goeldi,** v. 2, n. 2, p. 213-218, 1986.

CAMARGO, M. T. A. **Plantas medicinais e de rituais Afro-Brasileiros II:** Estudo etnofarmacobotânico. São Paulo: Ícone, 1998. 232 p.

CARMO, T. N.; LUCAS, F. C. A.; LOBATO, G. J. M.; GURGEL, E. S. C. Plantas medicinais e ritualísticas comercializadas na feira da 25 de setembro, Belém, Pará. Centro Científico Conhecer. **Enciclopédia Biosfera**, v.11, p.34-40, Goiânia. 2015.

CORRÊA, M.P. **Dicionário das plantas úteis do Brasil e das exóticas cultivadas**. Rio de Janeiro: IBDF, 1984. 384 p.

CRONQUIST, A. **The evolution and classification of flowering plants**. 2.ed. New York: The New York Botanical Garden. 1988. 555 p.

COSTA, J. M.; FONSECA, D. J. S. Atividades de ensino e extensão promovidas pelo Herbário do Instituto Federal do Pará–Campus Abaetetuba (HIFPA). **Unisanta BioScience**, v. 6, n. 5, p. 31-36, 2017.

FERREIRA, M. **Identificação e Valorização das plantas medicinais de uma comunidade pesqueira do litoral paraense**. Belém, 2000. 268 p. Tese de Doutorado - Centro de Ciências Biológicas, UFPA.

FONSECA, D. J. S.; ARAUJO NETO, J. P.; COSTA, J. M. . Banho de cheiro de São João no município de Abaetetuba, Pará, Brasil. **Revista África e Africanidades**, n. 27, p. 1-10, 2018.

LEWIS, W. H.; ELVIN-LEWIS, M. P. F. Oral hygiene. **Medical botany**: plants affecting man's health. New York: John Wiley & Sons, 1977. p. 70-226.

LISBOA, P. L. B.; SILVA, M. L. O manejo dos recursos biológicos. In: LISBOA, P. L. B. **Aurá:** Comunidades e florestas. Belém: Editora Museu Paraense Emílio Goeldi, 2009. p. 93-173.

LORENZI, H.; MATOS, F. J. A. **Plantas medicinais do Brasil**: nativas e exóticas. 2. ed. São Paulo: Nova Odessa, 2008. 544 p.

LORENZI, H.; SOUZA, H. M. **Plantas ornamentais no Brasil:** arbustivas, herbáceas e trepadeiras. 4. ed. São Paulo: Nova Odessa, 2008. 1088 p.

MAIA, J. G. S; ZOGHBI, M. G. B.; ANDRADE, E. H. A. **Plantas aromáticas na Amazônia e seus óleos essenciais**. Belém: MPEG, 2001. 173 p.

MATTIUZ, C. F. M.; RODRIGUES, R. J. D.; MATTIUZ, B. H.; PIVETTA, K. F. L. Physiological and qualitative aspects of postharvest conservation of red ginger [*Alpinia purpurata* (Vieill.) K. Schum.] inflorescences. **Científica**, v. 33, n. 1, p. 83-90, 2005.

MING, L. C. **Plantas medicinais na reserva extrativista Chico Mendes:** Uma visão etnobotânica. São Paulo: UNESP, 2006. 160 p.

NEGRAES, P. **Guia A-Z de Plantas:** condimentos. São Paulo: Bei Comunicação, p.103-106, 2003.

OLIVEIRA, F.; ALBUQUERQUE, U.; FONSECA-KRUEL, V.; HANAZAKI, N. Avanços nas pesquisas etnobotânicas no Brasil. Acta Botanica Brasilica, Rio de Janeiro, v. 23, n. 2, p. 590- 605, 2009.

POTT, V. J. & POTT, A. **Plantas aquáticas do Pantanal**. Brasília: Embrapa, 2000. 404 p.

RAUCH, D. F. & HENSLEY, D. Hemigraphis. **Ornamentals and Flowers**, Hawaii: University of Hawaii, vol. 7, p. 1, 1997.

ROBBERS, J. E.; SPEEDIE, M. K.; TYLER, V. E. **Farmacognosia e farmacobiotecnologia**. São Paulo: Premier, 1997. 327 p.

SOUZA, J. C. **O caráter religioso e profano das festas populares**: Corumbá, passagem do século XIX para o XX. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 331-351, 2004.

SOUZA FILHO, A. P. S.; VASCONCELOS, M. A. M.; ZOGHBI, M. G. B.; CUNHA, R. L. Efeitos potencialmente alelopáticos dos óleos essenciais de *Piper hispidinervium* C. DC. e *Pogostemon heyneanus* Benth sobre plantas daninhas. **Acta Amazonica**, v. 39, n. 2, p. 389-395, 2009.

VICTÓRIO, C. P.; KUSTER, R. M.; MOURA, R. S, LAGE, C. L. S.Vasodilator activity of extracts of field *Alpinia purpurata* (Vieill) K. Schum and *A. zerumbet* (Pers.) Burtt et Smith cultured in vitro. **Brazilian Journal of Pharmaceutical Sciences,** v. 45, n. 3, p. 507-514, 2009.

VILHENA-POTIGUARA, R. C.; AGUIAR-DIAS, A. C. A.; KIKUCHI, T. Y. S.; SANTOS A. C. F; SILVA R. J. F. Estruturas secretoras em cipó-d'alho (*Mansoa standleyi* (steyerm.) A. H. Gentry, Bignoniaceae): ocorrência e morfologia. **Acta Amazonica,** v. 42, n. 3, p. 321–328, 2012.

WENIGER, B.; ROBLEDO, S.; ARANGO, G. J.; DEHARO, E.; ARAGON, R.; MUÑOZ, V.; CALLAPA, J.; LOBSTEIN, A.; ANTON, R. Antiprotozoal activities of Colombian plants. **Journal of Ethnopharmacology**, v. 78, n. 2-3, p.193-200, 2001.

KOCHUTHRESSIA, K. P.; JOHN BRITTO, S.; JOELRI M. R. L.; JASEENTHA, M. O.; SENTHILKUMAR, S. R. Efficient Regeneration of *Alpinia purpurata* (Vieill.) K.Schum. Plantlets from rhizome bud explants. **International Research Journal of Plant Science**, v. 1, n. 2, p. 43-47, 2010.

ZOGHBI. M. G. B.; ANDRADE. E. H. A.; MAIA. J. G. S. **Aroma de flores na Amazônia.** Belém: Museu Paraense Emilio Goeldi, 2001. 240 p.

CAPÍTULO 9

BIOMETRIA DOS FRUTOS, SEMENTES E DESENVOLVIMENTO DE PLÂNTULAS DE PATA-DEVACA (*BAUHINIA BRASILIENSIS* SPRENG. VOGEL) CAESALPINACEAE, FABACEAE

Data de aceite: 01/12/2020

Katiuscia Freire de Souza
Universidade Federal de Viçosa
Viçosa, Minas Gerais, Brasil
http://lattes.cnpq.br/8254487526853917

Marcia Noelle Monteiro de Castro
Universidade Federal de Ouro Preto
Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil
http://lattes.cnpq.br/7920129160133671

Clarice Silva e Souza
Szent István University
Godollo, Hungary
http://lattes.cnpq.br/8413249903757529
Orcid: 0000 0002 5695 9067

Rosana Gonçalves Rodrigues das Dôres
Universidade Federal de ouro Preto
Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil
http://lattes.cnpq.br/9045369885496398

Tatiana Vieira Braga
Universidade Federal de Minas Gerais
Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
http://lattes.cnpq.br/7879208374415234

Juliana Cristina dos Santos Almeida Bastos
Universidade Federal de Ouro Preto
Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil
http://lattes.cnpq.br/6279190959457748

Vicente Wagner Dias Casali
Universidade Federal de Viçosa
Viçosa, Minas Gerais, Brasil
http://lattes.cnpq.br/1428673538154201

RESUMO: Este estudo descreve a morfologia de frutos, sementes e o desenvolvimento de plântulas de Pata-de-vaca (*Bauhinia brasiliensis* Vogel). Na biometria utilizou-se frutos totalmente expandidos e sementes pré-selecionadas. O número de sementes por fruto varia de 3 a 7 (5±2) com disposição transversal. O comprimento médio das sementes é de 15,55 ± 1,382 mm, largura média de 14,05 ± 1,01 mm, espessura média de 0,32 ± 0,10 mm. O número médio de sementes por Kg foi 2.860 ± 504 sementes e o peso médio de 1000 sementes foi 357,0400 ± 53,1380g. A embebição após 24 horas foi de 232,40% isto é 2,3 vezes superior a massa inicial média das sementes. A equação de embebição de semente em função do tempo de desenvolvimento foi $\hat{y}= -1{,}0307t^2+8{,}49t-3{,}6678$ ($r^2= 0{,}9951$). No teste de germinação (7dias), o percentual de sementes germinadas foi de 95% e 5% de sementes duras. Em *B. brasiliensis,* as folhas são alternas, bilobadas ou unifoliadas, coriáceas, com bordos inteiras, lisas, bicolor, verde-opaco na face abaxial e verde-escuro na face adaxial. Limbo foliar com 2,5 cm a 12,2cm de comprimento e 1,4cm a 4,7cm de largura. Frutos são simples, tipo legume samaróide, indeiscente, seco, plano, oblongo, com cerca de 15 a 19 cm (17,22 ± 2,08cm) de comprimento, 1 a 1,5 cm (1,34 ± 0,29cm) de largura, com abertura elástica, por torção valvar, podendo as valvas estar torcidas com mais de uma volta ou levemente espiraladas.

PALAVRAS - CHAVE: crescimento, organografia, morfologia.

BIOMETRY OF FRUITS, SEEDS AND DEVELOPMENT OF PATA-DE-VACA (BAUHINIA BRASILIENSIS SPRENG. VOGEL) CAESALPINACEAE, FABACEAE

ABSTRACT: This study described the morphology of fruits, seeds and seedling development of Pata-de-vaca (*Bauhinia brasiliensis* Vogel). The number of seeds per fruit varies from 3 to 7 (5 ± 2) with transverse arrangement. The medium length of the seeds is 15.55 ± 1.382 mm, medium width of 14.05 ± 1.01 mm, medium thickness of 0.32 ± 0.10 mm. The medium number of seeds per kg was 2860 ± 504 seeds and seed weight of 1000 was 357.0400 ± 53.1380 g. The imbibition after 24 hours was 232.40% that is 2.3 times higher than average initial mass of seeds. The equation of imbibition seed in function of development time was $\hat{y}$ = = $-1.0307t^2+8.49t-3.6678$ (r^2= 0,9951). In the germination test (7 days), the percentage of germinated seeds was 95% and 5% of hard seeds. In *B. brasiliensis*, the leaves are alternate, bilobed or unifoliate, leathery, entire board, smooth, bicolor and green opaque in abaxial face and dark green in adaxial surface. Leaf with 2.5 cm to 12.2 cm long and 1.4 cm to 4.7 cm wide. Fruits are simple, type samaroids - legumes, indehiscent, dry, flat, oblong, with about 15 to 19 cm (17.22 ± 2.08 cm) long, 1 to 1.5 cm (1.34 ± 0.29 cm) wide, opening elastic twist valve, the valves can be twisted with more than a round or slightly spiral
KEYWORDS: Growth, organography, morphology.

1 I INTRODUÇÃO

A maioria das espécies medicinais não tem estudos morfológicos acerca de seu desenvolvimento estrutural que abordem simultaneamente o desenvolvimento fenológico e os caracteres químicos. As estruturas morfológicas, as condições de germinação e desenvolvimento de espécies que contribuírem com estudos taxonômicos, ecológicos, fitossociológicos e de manejo da espécie. Inúmeros são os processos fisiológicos que ocorrem no desenvolvimento dos vegetais e condições edáfico-climáticas podem influenciar diretamente tais processos.

Portanto, o manejo fitotécnico adequado, buscando facilitar a ecossustentabilidade e tendo em vista a qualidade do insumo farmacêutico utilizado na produção de fitoterápicos requer cuidados específicos que devem ser observados. Nesta perspectiva, são prioritários estudos que englobem cultivo monitorado buscando a obtenção de matéria-prima na produção de fitoterápicos cujo foco seja centrado nos parâmetros de qualidade da droga vegetal nos quais se incluem os parâmetros físiológicos em prol da eficiência terapêutica do produto.

Buscando maiores informações agronômicas sobre espécies do Cerrado, estudou-se os caracteres morfológicos externos de frutos, semente, processo germinativo, desenvolvimento da plântula e planta jovem de *Bauhinia brasiliensis* Vogel.

Espécies do gênero *Bauhinia* vem dispertando interesse econômico pelo seu valor medicinal e ornamental. Segundo Vaz e Tozzi (2003), o gênero *Bauhinia*, compreende cerca de 300 espécies, pertencente à Fabaceae, subfamília Caesalpinioideae, tribo Cercideae. O nome do gênero *Bauhinia* é homenagem aos irmãos Jean e Gaspar Bauhin (BARROSO

et al., 1991).

No Brasil existe cerca de noventa e oito espécies de *Bauhinia,* dentre as quais destacamos a *B. brasiliensis.* São conhecidas popularmente como “Pata-de-vaca”, unha-de-vaca, unha-de-boi, mororó, txaquiá (PIO CORREA, 1984), casco-de-bode, capa-bode, miriró, pata-de-veado, pé-de-boi, unha-de-anta, unha-de-boi-de-espinho (LORENZI e MATOS, 2002). As ações terapêuticas de algumas espécies de *Bauhinia* estão correlacionadas propriedades antifúngicas, antibacterianas, antiinflamatórias, antidiabética (hipoglicemiante), antimalárica, antinociceptivo, anti-hiperalgésico e antiulcerogênica (SILVA e CECHINEL-FILHO, 2002). Estudos fitoquímicos e farmacológicos indicam que tais atividades podem estar relacionadas presença no gênero de lactonas, flavonóides, terpenóides, esteróides, triterpenos, taninos e quinonas (ENGEL et al., 2008), sendo, segundo Silva e Cechinel-Filho, (2002), os flavonóides são os principais responsáveis pela ação hipoglicemiante.

B. brasiliensis Vogel (Figura 1A), (Superordem: Rosanae, ordem: Fabales, Família: Fabaceae, Gênero: Bauhinia), segundo Mobot (2011), tem distribuição restrita no Brasil, sendo descrita em 1839 por Lineu, na Linnaea, e, por Martius (1870), na *Flora brasiliensis*. Árvore espinhenta, semidecídua, de copa aberta, com tronco canelado e de cor clara, de 5-9 m de altura (PIO-CORRÊA, 1984). Na medicina popular, as folhas, cascas e flores são utilizadas como vermífugo (parasitoses intestinais, elefantíase), antianêmico, diurética, no tratamento de Diabetes e problemas renais (MORS et al., 2000; CORREA et al., 1998). A infusão feita a partir das folhas é usada no tratamento de Diabetes e como diurético, para eliminar cálculos renais; a decocção das cascas como vermífugo e em diarréias (PANIZZA, 1998).

Quimicamente, foram isolados esteróis, flavonóides, colina, trigonelina e pinitol além de glicosídios, ácidos orgânicos, sais minerais, taninos, pigmentos e mucilagens (PANIZZA, 1998; CORREA et al., 1998). Nos estudos farmacológicos, foram evidenciadas as atividades antidiabetogênica, nas folhas e flores. Nas sementes, Oliveira et al. (2000) detectou insulina, o que por si só já justifica maiores estudos visando matéria-prima vegetal para elaboração de fitopreparados com segurança e eficácia garantida.

2 I MATERIAIS E MÉTODOS

Folhas, frutos e sementes foram coletados em outubro a novembro de 2010, em Mateus Leme, Minas Gerais, Brasil, situado a 19°58’56.96”S e 44°25’59.76”O, a 784m de altitude, em plantas matrizes, distantes entre si, levando-se em consideração a altura, diâmetro, forma da copa, intensidade de frutificação e estado fitossanitário. A coleta foi manual, os frutos abertos, contado o número de sementes por fruto e as sementes armazenadas em embalagem de polietileno por 10 dias, antes da instalação do teste de germinação, a temperatura média de 24,55±1,5ºC e 73,2± 6,97% de umidade relativa em

termo-higrômetro digital (INCOTERM), no laboratório de Plantas Medicinais e Fitoterápicos da UFOP, onde está depositado material-testemunho.

Em seguida, fez-se a seleção das sementes viáveis, e a determinação de peso de sementes e número de sementes por quilograma, segundo Salomão et al. (2003). Caracteres macroscópicos da semente relativos a morfologia externa das folhas, frutos e das sementes foram feitos com auxílio de lupa, paquímetro, escalímetro e posteriormente fotodocumentados, segundo Hickey (1973), Vidal & Vidal (1995), Barroso et al. (1999). Procedeu-se, a posteriori, a avaliação preliminar de do comportamento de dormência colocando-se 10 sementes em 10 mL de água destilada em placas de vidro (Petri), com 4 repetições, à temperatura ambiente (24ºC) por 24 horas, avaliando a absorção e cor da água, a dureza, a capacidade de intumescimento relacionando com a à liberação de inibidores químicos ou a dormência física.

Na condução do teste de germinação e acompanhamento do desenvolvimento de plântulas, 10 sementes, com 4 repetições, foram colocadas sobre papel pré-embebido e avaliados, a cada 24 horas, as sementes germinadas, não germinadas ou duras e mofadas. Considerou-se germinadas as que emitiram radícula primária de 4 mm de comprimento. Estabeleceu-se estádios ou comportamento padrão de desenvolvimento e crescimento que englobam a germinação (radícula, epicótilo, hipocótilo, cotilédones), a emissão de folhas jovens (folíolos, foliólulos, gema apical), de folhas compostas, aumento do comprimento, desenvolvimento de raiz e caule, aparecimento, folíolos, na planta jovem. A descrição dos padrões morfogerminativos foi feita segundo Hickey (1973), Oliveira (1993), Vidal e Vidal (1995), e Barroso et al., (1984; 1999). As avaliações de crescimento compreenderam tamanho e número de raízes e de folhas, sendo feitas com auxílio de lupa, paquímetro, escalímetro e posteriormente fotodocumentadas.

Os dados obtidos foram submetidos à análise de variância, de regressão e testes de média a 5% de probabilidade, utilizando os programas Sistema de Análises Estatísticas (SAEG, 2010).

3 I RESULTADOS

Descrição morfológica

Árvore com porte médio de 2 a 5 m de altura. Folhas alternas, bilobadas ou unifoliadas com bordo inteira, lisa, limbo foliar com 2,5 cm a 12,2cm de comprimento e 1,4cm a 4,7cm de largura, aspecto coriáceo, bicolor, sendo a face abaxial verde-opaco e face adaxial verde-escuro. Aspecto aveludado, recoberto por cera, nervuras discretas ou pouco pronunciadas na epiderme adaxial, na epiderme inferior áspera, rugosa com nervuras salientes e resistentes, glabras a ligeiramente pilosa. Ápice ligeiramente cordado ou codiforme, base arredondada a laceolada (mucronada). Presença de pulvinos. Nastia (nictinastia) presente. Polimorfismo foliar presente, onde folhas dispostas próximas as

inflorescências ou eixo floral (folhas muito jovens) são mais cordadas, folhas da base possuem aspecto mucronado (Heterofilia). Nervuras em número de 3 a 5 em cada lobo, paralelinérveas encontrando-se no eixo dos lóbulos. Pecíolo com 1,2 a 2,7cm, estipulado, arredondado e sulcado (Fig. 1A-E). Estípulas foliáceas, reniformes ligeiramente lobadas. Plantas providas de espinhos curvos (plantas armadas).

Inflorescência racemosa, com brácteas de cor brancas, vistosas, em número de 5, anteras rimosas. Frutos simples, tipo legume samaróide, indeiscente, seco, plano, oblongo, com cerca de 15 a 19 cm (17,22 ± 2,08cm) de comprimento, 1 a 1,5 cm (1,34 ± 0,29cm) de largura. Epicarpo sem pelos, com coloração esverdeada no primeiro estádio de desenvolvimento e de castanho a marrom escuro durante a liberação das sementes. Fruto com pecíolo medindo de 3 a 4,5cm (3,2 ± 1,11cm) cuja coloração acompanha a dos estádios de amadurecimento do fruto. A abertura do fruto é elástica, por torção valvar, podendo as valvas estar torcidas com mais de uma volta ou levemente espiraladas. O número de sementes por fruto varia de 3 a 7 (5±2) com disposição transversal (Fig.2A-C).

Semente é eurispérmica, exalbuminada, globosas ou ovóides, ligeiramente cilíndricas, com testa fina, coriácea, rugosa, presença de estrias pronunciadas no centro, indumentada, cor castanha a marrom (mimética), dura, cutinizada. O comprimento médio das sementes foi de 15,55 ± 1,382 mm, largura média de 14,05 ± 1,01 mm, espessura média de 0,32 ± 0,10 mm. Tégmen membranáceo, branco ligeiramente amarelado, hialino, aderido ao endosperma. Hilo homocrómo, saliente, diminuto, linear, ventral. Micrópila pronunciada. Calaza mais clara que a testa, punctiforme. Rafe localizada no dorso da semente, indo da base até o ápice. Embrião cotiledonar, axial, invaginado, com cotilédones papilonáceo, plano-convexos, carnosos, lisos, adnatos, com eixo hipocótilo-radícula cordado-sagitado, nervação vestigial, com eixo reto, de cor amarelo pardo ligeiramente branco, plúmula rudimentar. Endosperma pouco abundante, opaco, disposto no dorso da semente (Fig. 2D-G).

O tamanho médio das sementes é de 14 a 16,5 mm (15,55 ± 1,38 mm). O número médio de sementes por Kg foi 2.860 ± 504 sementes e o peso médio de 1000 sementes foi 357,0400 ± 53,1380g. A embebição após 24 horas foi de 232,40% isto é 2,3 vezes superior a massa inicial média das sementes. A equação de embebição de semente em função do tempo de desenvolvimento foi $\hat{y}= -1{,}0307t^2+8{,}49t-3{,}6678$ ($r^2= 0{,}9951$). No teste de germinação (7dias), o percentual de sementes germinadas foi de 95% e 5% de sementes duras. Não houve sementes mofadas. No período de embebição há crescimento de fungos, que não impedem a germinação da semente, nem comprometem seu desenvolvimento. Não houve necessidade de pré-tratamentos de descontaminação e de quebra de dormência das sementes.

O período total de germinação até emissão das folhas primárias foi de 7 dias, em que a plântula estava completa para o transplantio (Fig. 2I-J). As equações de tamanho, diâmetro e número de raízes e número de folhas foram respectivamente $\hat{y}=0{,}241tm+0{,}1029$

(r^2=0,9709); $\hat{y}$=-0,0139d^2+0,1459d-0,0024 (r^2=0,9946); $\hat{y}$=-0,1263nr^2+0,2956nr-0,0025 (r^2=0,9800); $\hat{y}$=-0,0306nf^3+0,4655nf^2-1,353nf-0,0025 (r^2=0,9948).

A germinação de sementes de *B. brasiliensis* segue o padrão de germinação epígea. Durante a germinação, após 3 dias ocorreu a emissão da radícula com cerca de 4 mm. A radícula pode ser caracterizada como pequena, grossa, de cor clara a de cor verde-amarelado e ápice esbranquiçado a amarelo pálido (Figura 2E); tendo desenvolvimento rápido e com 6 a 7 dias atinge cerca de 11,5 a 19 mm de comprimento (18,85±1mm), 3 a 4 mm (3,8±0,08mm) de espessura, afinando com o desenvolvimento (de 4 para 2,9mm – 2,8±0,82mm), e ocorrendo escurecimento apical (Figura 2G-H). A radícula, após 4 dias, se diferencia em raiz primária tipo axial, pivotante, longa, pilosa, ligeiramente sinuosa, cilíndrica, amarelada ou esbranquiçada, com número de raízes secundárias de 5 a 8 (5,65±3,14) aos 7 dias (Figura 2J).

O coleto é bem definido de cor clara com cerca de 4 a 6 mm de altura e 3 a 5 mm de diâmetro. Hipocótilo frágil, tenro, arredondado, ligeiramente pubescente, esverdeado (Fig. 2D). Após 10 dias de desenvolvimento, visualiza-se o caule jovem, que alcança com 10 dias de 4 a 6 cm de altura e 2 a 3 mm de espessura (Fig. 2G-I). O caule jovem é reto, liso, flexivo, cilíndrico, aparentemente glabro, com lenticelas e cor verde-escuro.

Três dias após a emissão da radícula, o tegumento da semente cai e libera as folhas coletidonares. Os cotilédones são verdes, com aproximadamente 12 a 15 mm de comprimento, 15 a 17 de largura, oblongos e cordado-sagitado, bordos inteiros, simétricos, ligeiramente assimétricos na base, dispostos opostamente, pedunculados, de aspecto membranoso, com nervura central pouco saliente (Figura 2F). Os cotilédones caem após 32 dias, deixando cicatriz evidente no caule. As folhas cotiledonares surgem após 5 dias, de coloração verde clara, com nervuras pronunciadas e ligeiramente pubescentes. Após o desenvolvimento das folhas cotiledonares surgem as folhas da gêmula (protófilos) (7 dias), as folhas jovens (25 dias) e em seguida as folhas compostas (30 dias de desenvolvimento) que derivam as outras subsequentes. Os folíolos têm 10 a 20mm de comprimento, 15mm de largura, com cor verde em ambas as faces, opostos, oblongos, bordo inteiro, membranáceos, peciolados e com nervação peninérvea, com nervura principal evidente em ambas as faces, sendo mais saliente na epiderme abaxial. As nervuras secundárias são menos nítidas (Figura1 R-T) (Figuras 3A-C).

4 I DISCUSSÃO

A análise morfológica da espécie nos permite definir processos de propagação da espécie. As características de desenvolvimento do fruto estão de acordo com a descrição de frutos da família Fabaceae (Caesalpinaceae) por Barroso et al. (2004). Farias e Davide (1993) definem que estudos da morfologia de frutos e de sementes vem corroborar na identificação da espécie, no mecanismo de dispersão e regeneração de ecossistemas

naturais.

Alguns pesquisadores definem que *B. forficata* é sinonímia de *B. brasiliensis*, o que está em desacordo com taxonomia e morfologia do gênero (MOBOT, 2011) e uma vez que morfologicamente *B. brasiliensis* difere da descrição de *B. forficata* feita por Myake et al. (1986), o que vem facilitar a distinção das espécies.

Ainda é importante lembrar, que outras *Bauhinia* cultivadas como ornamentais são totalmente distintas de *B. brasiliensis*. Dentre as características mais gritantes destaca-se o aspecto da folha de *B. brasiliensis* (bilobada, coriácea, rústica, com lâmina adaxial e abaxial de coloração distinta, mucronadas) em relação às demais (membranácea, coloração homogênea, cordiforme a arredondadas).

Segundo Vaz e Tozzi (2003) a folha no gênero *Bauhinia* é inconfundível por possuir nervação palmatinérvea, associada ao pecíolo com duas articulações uma articulação basal (pulvino primário) e outra articulação apical junto à lâmina (pulvino secundário). Além de uma articulação na base da lâmina, denominada almofada motora ("special motile cushions" or "laminar joints"), responsável pelos movimentos nictinásticos singulares; e ainda um mucro-apical ou situado entre os folíolos, no caso de separação total destes. Destacam que a distinção de *Bauhinia* de outros gêneros com folha bifoliolada, é que em *Bauhinia* nunca há peciólulos perfeitamente individualizados, conforme visualizado na espécie estudada.

As informações sobre a biometria das sementes visam facilitar a interpretação da velocidade e índice de germinação, além de delinear as características morfoanatômicas inferindo na identificação taxonômica e condições de cultivo (ARAÚJO e MATOS, 1991).

Em Fabaceae, a morfologia externa das sementes tem aspectos organográficos múltiplos, embora todas as sementes advenham de frutos do tipo legume. Estes caracteres são assaz importantes na taxonomia, principalmente na identificação de espécies e cultivares.

A espécie *B. brasiliensis* é pouco exigente quanto à germinação, embora as sementes mostrem-se contaminadas por fungos, estes não impedem a sua germinação. Fungos quando presentes nas sementes podem causar deformação nas plântulas, redução na germinação, destruição das sementes e alterações no padrão de crescimento, o que não foi observado, nas condições experimentais. Martenelli-Seneme et al. (2006) estudando a germinação de sementes de *B. variegata* detectaram os fungos *Trichothecium* sp, *Aspergillus* sp, *Cladosporium* sp, *Colletotrichum* sp, *Fusarium* sp., *Penicillium* sp e *Rhizopus* sp, no entanto, os autores afirmam que tais fungos não exerceram efeito nem afetaram a germinação e vigor das sementes.

Segundo Costa (1975), a unha-de-vaca (*Bauhinia forficata*) é fisiologicamente exigente, necessitando de solo com fertilidade alta, sendo planta indicadora de solo equilibrado. *B. brasiliensis*, quiçá por ser planta do Cerrado, é pouco exigente, adaptando-se bem a condições extremas.

A germinação é do tipo epígea fanerocotiledonar, de acordo com a classificação de Duke e Polhill (1981). Estudos morfogerminativos em espécies de *Bauhinia* foram feitos por Pereira (1992) em *B. forficata*, onde obteve melhores resultados em substrato tipo vermiculita, a 30ºC. Já Lopes et al. (2007) em *Bauhinia variegata* L. var. *candida* e *variegata*, e *Bauhinia forficata* Link var. *forficata* utilizaram de tratamentos pré-germinativos (escarificação mecânica e ácida, e temperatura) e afirmam o uso de tratamentos pré-germinativos reduzem os mecanismos de dormência nas sementes. Alves et al. (2000), estudando duas espécies do gênero *Bauhinia*, verificaram a dormência pode ser superada após imersão em ácido sulfúrico (20 minutos) em *B. monandra* e a escarificação mecânica em *B. ungulata*.

Segundo Lorenzi (1992), plantas da família Fabaceae tem sementes com dormência causada basicamente por bloqueio físico representado pelo tegumento resistente e impermeável que, ao impede a entrada de água e as trocas gasosas, dificultando o processo germinativo. As sementes de *B. brasiliensis* não demonstraram impermeabilidade à água, pois há rápido intumescimento e embebição. Também não se verificou a presença de dormência química.

Braga et al. (2008) estudando a influência da escarificação e predação de sementes na germinação de *B. cheilantha* verificaram que não há necessidade de tratamentos para superação da dormência nas sementes.

Outra informação importante na propagação de *Bauhinia* é reprodução sexuada via sementes, que pode ser observada nas circunvizinhanças da planta-mãe, onde visualiza-se plântulas jovens; e, a reprodução assexuada por rebrotamento de raízes, o que nos permite inferir que a dormência, para tais espécies, é praticamente inexistente.

5 I CONCLUSÕES

Bauhinia brasiliensis, planta medicinal do Cerrado brasileiro, é extremamente importante para a manutenção do ecossitema natural. É válido ressaltar que este trabalho nos permite diferenciar espécies do gênero *Bauhinia*, fornecendo embasamento para construção de chaves taxonômicas. Semente de *B. brasiliensis* não demonstrou, nas condições deste experimento, dormência, conforme relatado por outros autores, o que vem facilitar as diferenciações morfofisiológicas entre espécies deste gênero.

AGRADECIMENTOS

Ao CNPq e FAPEMIG pela concessão de bolsa e financiamento de projeto.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. C. S. et al. Superação da dormência em sementes de *Bauhinia monadra* Britt. e *Bauhinia ungulata* L. – *Caesalpinoidea*. **Revista Brasileira de Sementes**, v. 22, n. 2, p. 139-144, 2000.

ARAÚJO, S. S.; MATOS, V. P. Morfologia de sementes e plântulas de *Cassia fistula* L. **Revista Árvore.** V. 15, n. 3, p. 217 - 223, 1991.

BARROSO, G. M. **Sistemática de angiospermas do Brasil**. 1991. 2vol. 4ex

BARROSO, G. M. et al. **Frutos e sementes: morfologia aplicada à sistemática de dicotiledôneas**. Viçosa: UFV, 1999. 443p.

BARROSO, G. M. et al. **Sistemática de angiospermas do Brasil.** Viçosa: Editora UFV, 1984. v.2. 337p.

BARROSO, G.M.; MORIM, M.P.; PEIXOTO, A.L.; ICHASO, C.L.F. **Frutos e sementes: morfologia aplicada à sistemática de dicotiledôneas**. Viçosa: UFV, 2004. 443p.

BRAGA, L.L; RODRIGUES, P.M.S.; NUNES, Y.R.F.; VELOSO, M. M. Influência da escarificação e predação de sementes na germinação de *Bauhinia cheilantha* (Bong.) Steud. (Fabaceae-Caesalpinoideae). IX Simpósio Nacional do Cerrado. **Anais...** 2008.

COSTA. O.A. *Bauhinia forficata* Link. **Leandra,** Rio de Janeiro, 5(6):104-106, 1975.

DUKE, J.A.; POLHILL, R.M. **Seedlings of Leguminosae**. In: POLHILL, R.M.; RAVEN, P.H. Advances in legumes systematics. Kew: Royal Botanic Garden, 1981. p.941-949.

ENGEL, I.C.; FERREIRA, R. A.; CECHINEL-FILHO. V; SILVA, C. M. Controle de qualidade de drogas vegetais a base de *Bauhinia forficata* Link (Fabaceae). **Revista Brasileira de Farmacognosia**. 18(2): 258-264, Abr./Jun. 2008

FARIAS, M. R.; DAVIDE, A C. Aspecto morfológico do fruto, semente e plântulas de 4 espécies florestais nativas. **Informativo: Abrates,** v. 3, 1993, p. 113.

HICKEY, L. J. Classification of the architecture of Dicotyledonous leaves. **Amer. J. Bot.**, v.60, n.1, p.17-33, 1973.

MARTIUS, VON C. F. P. **Flora Brasiliensis**. Família Leguminosae (Fabaceae). SubFamília Caesalpinieae. Alemanha: vol. XV, p. II, f.50, c.251 – 252. 1870.

LOPES, J. C., BARBOSA, L. G.; CAPUCHO, M. T. Germinação de sementes de *Bauhinia* spp. **FLORESTA**, Curitiba, PR, v. 37, n. 2, mai./ago. 2007.

LORENZI, H.; MATOS, F.J.A. **Plantas medicinais no Brasil: nativas e exóticas cultivadas**. Nova Odessa, SP: Instituto Plantarum, 2002. 512p.

LORENZI, H. **Árvores Brasileiras. Manual de Identificação e Cultivo de Plantas Arbóreas Nativas do Brasil**. Nova Odessa: Plantarum, 1992. 351 p.

MARTINELLI-SENEME, A; POSSAMAI E; SCHUTA, L.R; VANZOLINI, S. Germinação e sanidade de sementes de *Bauhinia variegata.* **Revista Árvore.** Viçosa. MG, v.30, n.5, p.719-724, 2006.

MIYAKE, E.T.; AKISUE, G.; AKISUE, M. K. Caracterização farmacognóstica da pata-de-vaca *Bauhinia forficata* Link. **Rev Bras Farmacogn** 1: 58-68.1986

MOBOT, 2011. Tropicos®. Missouri Botanical Garden. Saint Louis, Missouri. Disponível em http://www.tropicos.org/Name/13027218. Acesso em novembro de 2010.

MORS, W. B., RIZZINI, C. T. and PEREIRA, N. A. **Medicinal plants of Brazil**. , Michigan, U.S.A. : Reference Publications, Inc.. 2000

OLIVEIRA, E.C. **Morfologia de plântulas florestais. In Sementes florestais tropicais (I.B. Aguiar, F.C.M. Piña- Rodrigues & M.B. Figliolia, eds.)**. ABRATES, Brasília,p.175-214. 1993.

OLIVEIRA, A.E.A.; AZEVEDO, A. C.; VENÂNCIO, T.M. 2000. Presença da insulina em plantas. Função biológica e possível validação de sua utilização no tratamento de Diabetes. **Diabetes Clínica**. 4: 283-290.

OLIVEIRA, D. M. T. Morfologia de plântulas e plantas jovens de 30 espécies arbóreas de Leguminosae. **Acta Botanica Brasílica**, v.13, n.1, p.263-269, 1999.

PANIZZA, S. **Plantas que curam (cheiro de mato)**. 15. ed. São Paulo: IBRASA, 1998. 279p.

PEREIRA, T. S. Germinação de Sementes de *Bauhinia forficata* LINK. (Leguminosae Caesalpinoideae). **Revista Brasileira de Sementes.** vol. 14, n. 1, p. 77-82, 1992.

PIO CORRÊA, M. **Dicionário das plantas úteis no Brasil e das exóticas cultivadas.** Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal, 1984.

SAEG, 2010. Sistema de análises estatísticas e genéticas - **SAEG**. UFV. 2010.

SILVA, K.L.; CECHINEL-FILHO, V. Plantas do gênero *Bauhinia*: Composição química potencial farmacológico. **Quim. Nova** 25: 449-454. 2002.

VAZ, A.M.S. DA F. E TOZZI, A.M.G.A. ***Bauhinia* ser. *Cansenia* (Leguminosae: Caesalpinioideae) no Brasil. Rodriguésia** 54 (83): 55-143. 2003.

VIDAL, W. N. E VIDAL, M. R. R. **Botânica - Organografia**. 3. ed. Viçosa : UFV. 1995.114 p.

Figura 1: Aspecto macroscópico de *Bauhinia brasiliensis.*

1.A. Planta adulta.**B**. Detalhe do espinho. **C.** Detalhes da folha. **D.** Frutos. **E.** Heterofilia.

Figura 2: Desenvolvimento de *B. brasiliensis.* **2A**. Frutos maduros. **B.** Detalhe da abertura do fruto e semente. **C.** Detalhes das valvas torcidas e das sementes. **D.** Sementes – sementes secas, embebidas detalhes do cotilédone e do tegumento. **E**. Semente e radícula primária. **F.** Estádios germinativos das sementes de 3 a 7 dias. **G e H.** Estágio inicial e final de germinação. **I.** Desenvolvimento da plântula. **J.** Plântula pronta para o transplantio.

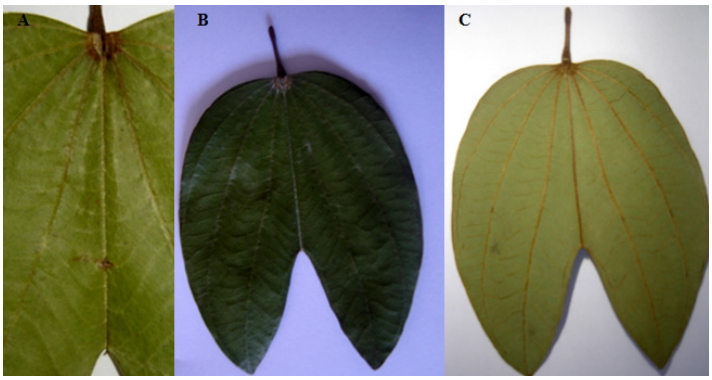


Figura 3: Aspecto foliar. **3A.** Detalhe da região do pecíolo e da estípula. **B-C**. Detalhe das faces adaxial e abaxial, das bordos foliares e nervação.

CAPÍTULO 10

PRÁTICAS AGROALIMENTARES DE FAMÍLIAS AGRICULTORAS DE TAPEROÁ, BAHIA

Data de aceite: 01/12/2020
Data de submissão: 22/09/2020

Sara Conceição dos Santos
Universidad Camilo José Cela
Madrid - Espanha
https://orcid.org/0000-0003-0057-3274

Juliede de Andrade Alves
Universidade Federal da Bahia
Salvador - Bahia
https://orcid.org/0000-0003-2389-3908
http://lattes.cnpq.br/1273626347179042

Luiza Guimarães Cavalcanti Spinassé
Universidade Federal da Bahia
Salvador - Bahia
https://orcid.org/0000-0002-2002-737X
http://lattes.cnpq.br/5711776592450564

Ianua Coeli Santos Ribeiro de Brito
Centro Universitário Maurício de Nassau
Salvador - Bahia
https://orcid.org/0000-0002-3013-8815
http://lattes.cnpq.br/1291762562650525

RESUMO: Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico que teve o objetivo de compreender as práticas agroalimentares de famílias da comunidade de Santa Rita, zona rural de Taperoá, Bahia. Para tanto, realizou-se observação participante na localidade do estudo e entrevistas narrativas com 10 agricultoras e agricultores, com idades entre 28 e 80 anos, moradores da mesma comunidade e que utilizam suas terras para produção de alimentos para autoconsumo das suas famílias e como fonte de renda. As narrativas dos participantes evidenciaram relações dos agricultores e agricultoras entre si e com a terra. Santa Rita apresenta um cenário de práticas agroalimentares em que coexistem alimentos *in natura*, grande parte produzida nas suas terras e alimentos processados e ultraprocessados, adquiridos nos mercados. Os sistemas que envolvem o compartilhamento de alimentos entre os agricultores e as agricultoras são importantes para a comunidade, pois permitem diversidade alimentar. Ocorre entre eles e elas relações econômicas peculiares, como o "dar de meia" e a barganha, mas também existe a comercialização externa em torno do que é produzido. Neste ponto, é possível perceber dificuldades, fragilidades e resistências com relação aos canais de escoamento da produção. Compreende-se também que ações e políticas públicas que impulsionam a agricultura familiar são essenciais por possibilitarem a manutenção da policultura, da distribuição mais justa de renda e por fomentar a soberania alimentar e a segurança alimentar e nutricional.
PALAVRAS - CHAVE: Práticas agroalimentares. Agricultura familiar. Sociologia rural.

ABSTRACT: This is a qualitative research of an ethnographic nature that aimed to understand the agri-food practices of families in the community of Santa Rita, rural area of Taperoá, Bahia. To this end, participant observation was carried out in the study location and narrative characteristics with 10 farmers, aged between 28 and 80 years

old, residents of the same community and who use their land to produce food for the self-consumption of their families and as a source income. The participants' narratives showed the relationships between farmers and each other and the land. Santa Rita presents a scenario of agro-food practices in which fresh food coexists, a large part of its land and processed and ultra-processed food, acquired in the markets. Systems that involve food sharing between farmers are important to the community, as it allows for food diversity. There are health promotion practices between them and them, such as “dar de meia” and a bargain, but there is also an external commercialization around what is produced. At this point, it is possible to perceive difficulties, weaknesses and resistance in relation to the production flow channels. It is also understood that public actions and policies that drive family farming are essential because they enable the maintenance of polyculture, the fairer distribution of income and for promoting food sobriety and food and nutritional security.
KEYWORDS: Agri-food practices. Familiar agriculture. Rural sociology.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O tema da alimentação saudável e das práticas alimentares assume importante papel estratégico para a abordagem dos recentes desafios enfrentados pelo campo da saúde. Perspectivas atuais apresentam uma concepção de saúde que integra seres humanos e ambiente, apresentando-os como indissociáveis para se alcançar a saúde do planeta (SWINBURN *et al.*, 2019).

No contexto brasileiro, documentos relevantes para o campo da alimentação e nutrição incluíram em suas reflexões a dimensão da sustentabilidade para a promoção de dietas balanceadas e saudáveis. O Guia Alimentar para a População Brasileira, por exemplo, discute a alimentação saudável a partir de um sistema alimentar socialmente e ambientalmente sustentável e baseado em práticas de produção adequadas e sustentáveis (BRASIL, 2015).

Tal movimento, por sua vez, tem demandado crescentes debates sobre os sistemas alimentares hegemônicos, uma vez que o modelo produtivista não alcança as soluções para o complexo cenário atual, evidenciando a necessidade de mudanças estruturais à luz destas compreensões. Nesse sentido, tem-se enfatizado o papel da agricultura familiar e agroecológica na produção e provisão de alimentos saudáveis e enfrentamento do perfil da dupla carga da má nutrição (obesidade e desnutrição) e dos desafios ambientais (PAIVA, 2017; SWINBURN *et al.*, 2019).

A *Swiss Agency for Development and Cooperation* (SDC), organização que vem trabalhando com agricultores familiares de vários países, por exemplo, escreve que “a agricultura familiar tem a chave para prover uma população mundial crescente com dietas balanceadas e saudáveis e fornecer oportunidades de trabalho e renda, particularmente nas áreas rurais”. Isso por que, “ao mesmo tempo, (...) possibilitam administração sustentável dos recursos naturais do mundo para futuras gerações” (DAHINDEN; BUERLI, 2014, p.

199). Assim, novos olhares têm sido direcionados às populações rurais, reconhecendo-as como importantes para o enfrentamento dos problemas de saúde atuais.

As comunidades rurais são percebidas como locais de resistência, na qual vigoram a agricultura de subsistência, a policultura e a criação de animais em terrenos, o que possivelmente ajuda a garantir a quantidade e variedades alimentares dessas famílias (LOURENÇO, 2012). Contudo, as tecnologias, as relações econômicas e sociais, e a ampla oferta de alimentos processados e ultraprocessados atuam como modificadores de práticas agroalimentares tradicionais (FRANÇA *et al.*, 2012) de famílias que possuem o acesso ao solo e produzem alimentos para sua subsistência. Investigar suas práticas, portanto, pode contribuir para legitimação e preservação de seus saberes, e para compreender como vem se modificando ao longo do tempo.

Assim, este trabalho tem como objetivo compreender as práticas agroalimentares de famílias da zona rural da comunidade de Santa Rita, localizada no Baixo Sul da Bahia.

METODOLOGIA

Realizou-se um estudo de cunho etnográfico na comunidade de Santa Rita, Taperoá, Bahia. Para melhor compreender as práticas agroalimentares foram feitas 10 entrevistas narrativas com famílias de pequenos agricultores e agricultoras que produzem para o autoconsumo e para comercialização. Utilizou-se também um roteiro de observação para registro de informações que poderiam ser úteis na compreensão das práticas agroalimentares dos agricultores e agricultoras da comunidade. As observações foram registradas em diários de campo.

As entrevistas foram gravadas e transcritas. Após esta fase realizou-se leituras flutuantes do material produzido e fichamentos para a sistematização e posterior análise e interpretação dos dados. As leituras possibilitaram a construção de categorias analíticas usadas para a compreensão das práticas agroalimentares.

Respeitando os aspectos éticos que permeiam a pesquisa empírica através da Resolução n°466/2012 (BRASIL, 2013), todos os participantes foram orientados quanto ao objetivo do presente estudo e assinaram e receberam uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O estudo respeitou o sigilo ético, preservando as identidades dos participantes, utilizando nomes fictícios para identificação. O respectivo trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos com o parecer de nº 3.093.495.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As agricultoras, os agricultores e a comunidade da Santa Rita

A comunidade de Santa Rita localiza-se a 18km da cidade de Taperoá, Baixo Sul da Bahia. É composta por cerca de setenta famílias rurais, predominantemente descendentes de povos quilombolas e indígenas.

Santa Rita possui difícil acesso. A única estrada apresenta trechos de barro batido e cascalho, além de muitas valetas escorregadias formadas pela ação das chuvas e em decorrência da pouca entrada dos raios solares, bloqueados pela mata e plantações de piaçava ao longo do percurso. A estrada permite uma vista para o rio das Almas. Por vezes, durante o percurso, aparecem animais silvestres, como raposas. Alguns moradores utilizam como meio de transporte uma pequena balsa feita de madeira e uma corda fixa interligando os dois lados do rio, no intuito de ir de uma comunidade à outra.

As ruas que levam às residências feitas de taipa são chamadas de variantes. Cada casa tem um ponto de referência usados pelos moradores para identificá-las: “um pé de pequi”, “um pé de jaca”, “a beira da ponte”, “depois da plantação de seringa” etc.

Durante as idas e estadias na comunidade de Santa Rita, foram entrevistados 6 agricultoras e 4 agricultores, negras e negros, entre a faixa etária de 28 a 80 anos e possuíam de 3 a 8 hectares de terra (Quadro 1). Aproximadamente 1 hectare por terreno é usado para a policultura e a criação de animais.

Os alimentos cultivados para o autoconsumo ficam no entorno das residências. A parte dos terrenos usada para a produção dos alimentos que serão comercializados se localiza mais ao fundo, distante das casas. Os outros hectares dos terrenos são cobertos por mata atlântica. Além dos alimentos produzidos, as famílias de agricultores da comunidade de Santa Rita consomem plantas alimentícias não convencionais, frutas e castanha do Pará presentes na mata, bem com o peixes e pitu, capturados no rio das Almas.

Nome fictício	Idade	Hectares	Produtos cultivados
Joane	37	3	cacau, cupuaçu, aipim, mandioca, cravo, feijão, milho, quiabo, jiló, quiabo, coentrinho, coentro largo, couve, mamão, banana prata e da china, pimenta e abacaxi.
Marisangela	54	4	pimenta, limão, laranja, banana da terra, banana da prata e outras espécies de banana, biribiri, cravo, cacau, cupuaçu, cana de açúcar, aipim, mandioca, gengibre, chuchu, guaraná, urucum, mamão, quiabo, jiló, pimentão, tomate, couve, cebolinha e coentro largo.

Tainá	28	2	cacau, banana da terra, banana da prata, coentro largo, goiaba, coco, hortelã, aipim, laranja, cupuaçu, pimenta e cravo.
Adriane	40	3	cupuaçu, Mandioca, banana da terra, banana da prata, maracujá, Guaraná, pimenta do reino, couve, coentrinho, cacau, alface, cebolinha, folha de mostarda, dendê, laranja, lima e pimenta.
Maria Glória	53	8	couve, alface, tomate, pimentão, pimenta, quiabo, cebolinha, coentrinho, chuchu, folha de mostarda, abóbora, maxixe, aipim, batata, inhame, dendê, pupunha, mandioca, cupuaçu, acerola e araçá do mato.
Josefina	80	6	mandioca, aipim, cravo, cacau, quiabo, couve, folha de mostarda, banana da terra, cupuaçu, cana de açúcar, laranja, acerola, pitanga, abacaxi, urucum e capim limão.
Maciel	45	8	cacau, seringa, piaçava, cravo, guaraná, cupuaçu, maracujá, goiaba, mandioca, aipim, graviola e açaí.
Joseias	42	5	Mandioca, cacau, cravo, cana de açúcar, piaçava, maracujá, cupuaçu, guaraná, graviola, banana da terra, banana da prata, laranja, mamão, abacaxi, acerola, carambola e jaca.
Ântony	59	5	cupuaçu, mandioca, guaraná, banana da terra, banana da prata, jenipapo e chuchu.
José Everaldo	56	6	cupuaçu, mandioca, aipim, cravo, guaraná, piaçava, laranja, limão, coco, pimenta, cana de açúcar, banana da terra, banana da prata e da china, graviola e goiaba.

Quadro 1: Caracterização dos entrevistados e seus cultivos

Devolver ao solo o que dele veio: a fertilização e o cultivo

A adubação do solo é uma estratégia usada pelos agricultores e agricultoras na produção de alimentos e ocorre de duas formas: usando o adubo orgânico, quando a produção é para consumo próprio; ou através do adubo inorgânico associado ao adubo orgânico, quando a produção está destinada à comercialização.

O adubo orgânico é preparado pelas agricultoras e pelos agricultores. Adriane descreve esse processo: "*esterco de galinha serve de adubo. Aí vai botando na terra. Lá em casa é assim, tem o adubo normal das plantas, estilo o adubo do cacau, da pimenta... Para horta é isso aí, adubo da terra mesmo, legítimo!*". A produção feita para o autoconsumo desses agricultores tende a respeitar os processos mais naturais. Adriana conta também que o tomate que entra em sua casa, consumido por sua família, é o que vem da terra fertilizada com o adubo "legítimo". Joane complementa: "*sabe as coisas que a gente planta*

aqui? A gente espera a natureza se desenvolver, sem precisar de adubo químico, sem precisar [de] tanto cuidado".

Nem sempre é possível escoar toda a produção, mesmo com as três vertentes já destacadas anteriormente: o autoconsumo, a venda e o compartilhamento. Entretanto, o que não é consumido ou escoado é visto por eles como um ato de "devolver ao solo o que dele veio", fechando o ciclo.

A segunda maneira de fertilizar a terra volta-se para a comercialização dos alimentos cultivados, a fim de intensificar a produção agrícola. Para tanto, utiliza-se o adubo químico misturado com o orgânico. A mistura ocorre devido às incertezas relacionadas ao uso desse composto em relação à saúde, à contaminação e ao desgaste do solo, como relata Joane: "*às vezes eu misturo com químico, mas sempre orgânico com químico junto, porque eu num tenho coragem de usar só químico*".

A produção de alimentos e os compartilhamentos

Apesar da área destinada à produção de alimentos para o autoconsumo ser menor do que a área usada para plantar o que será vendido, nota-se grande variedade de alimentos, adotando-se a policultura. Tais gêneros são produzidos em quantidade suficiente para alimentar as agricultoras e os agricultores. As relações de troca entre as famílias também garantem a disponibilidade e o acesso a uma diversidade de alimentos.

Entre os produtos vegetais cultivados para consumo estão: frutas, legumes, grãos, sementes, tubérculos, verduras, especiarias etc. Em relação aos alimentos de origem animal, a produção se limita à criação de galinhas.

Uma prática comum na comunidade é a produção coletiva de farinha de mandioca. Os homens são responsáveis por remover a mandioca do solo e por levá-la até a casa da farinha. As mulheres detêm a tarefa de descascar e lavar a mandioca, para que seja processada em um ralo mecanizado. A massa resultante é colocada na prensa para retirada da água e em seguida levada para secar em um forno. Esta última etapa é realizada tanto por mulheres quanto por homens. A farinha de mandioca obtida nesse processo é distribuída igualmente entre as famílias de agricultores.

No entanto, produção coletiva de polpa de frutas artesanais ocorre também com a venda da matéria-prima entre as agricultoras e os agricultores que tiveram uma safra maior e que não tem mais como estocar. As polpas de frutas são comercializadas e também utilizadas para autoconsumo. Nesse processo, os homens trabalham na colheita e no carregamento das frutas e as mulheres na higienização e no processamento.

Existe também o ato cooperativo entre os moradores que compartilham alimentos com as famílias da comunidade quando há excedentes da safra e quando o produto cultivado é exclusividade de alguma agricultora ou agricultor. Neste ato, não são atribuídos valores monetários aos produtos por eles trocados. O valor é simbólico e carrega relações de cooperação construídas entre os membros da comunidade. Assim, uma pessoa pode

pegar castanha do Pará para si e ofertar couve para o outro. Além de haver doações entre as famílias agricultoras, o que é produzido também é oferecido aos visitantes de Santa Rita, como uma forma de demonstrar a hospitalidade da comunidade. A recusa por parte do visitante pode ser considerada como uma grande ofensa ou falta de educação para com os anfitriões.

A policultura, as trocas e as relações existentes entre os agricultores e as agricultoras possibilitam que a alimentação seja diversa, de qualidade, contínua e em quantidade suficiente, elementos que compõem a segurança alimentar e nutricional, de acordo com a Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional (BRASIL, 2006).

As relações econômicas e os canais de distribuição dos alimentos

As relações econômicas e de comercialização dos produtos cultivados em Santa Rita ocorrem entre as famílias agricultoras da comunidade e entre estas e o mercado externo.

A comercialização externa dá-se com a venda direta ao consumidor ou para atravessadores, pessoas que vão até as roças em busca de alimentos produzidos por agricultores familiares que não têm como transportar suas mercadorias, para vender em outro local. Muitos agricultores e agricultoras se submetem a receber o pagamento apenas após a venda ser feita pelos atravessadores a outros mercadores, como por exemplo, os comerciantes da Feira de São Joaquim, em Salvador, e do Centro de Abastecimento da Bahia (CEASA), localizado na região Metropolitana de Salvador.

> A pessoa procura vender, não acha comprador, deixa na roça, se não tem um carro para apanhar [pegar] perde tudo. Esses 2 anos mesmo, todo mundo perdeu as bananas na roça, porque o carro da banana não veio. A estrada toda esburacada, chovendo igual a doido, o carro não quer subir e quando vem, a gente tem que esperar a boa vontade dele voltar para pagar depois de vender mais caro pra outro (Ântony).

Ântony revela contextos de fragilidades e de certa dependência dos agricultores em relação aos atravessadores, os quais impõem os preços a serem pagos pelos produtos. Estes problemas são acentuados pela deficiência de infraestrutura. Estradas defeituosas elevam os preços dos produtos e reduzem o lucro dos que plantam, dificultando o estabelecimento de preços justos. A Constituição Federal (BRASIL, 1988) deixa claro no art. 23, Inciso VIII que é dever da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios "fomentar a produção agropecuária e organizar o abastecimento alimentar". A estrada é uma variável essencial para o abastecimento e, portanto, torna-se evidente a necessidade de investimentos dos poderes públicos na recuperação da via, ao considerar a estrada como parte essencial do abastecimento. Estradas em bom estado de conservação permitem que haja mais segurança com o transporte da produção da agricultura familiar e das pessoas, reduz o tempo de deslocamento e os custos com o transporte e, consequentemente,

melhora o valor de mercado dos produtos.

Entre os agricultores e agricultoras também acontece uma forma muito particular de fazer negócio conhecida por eles como “dá de meia” ou “fazer de meia”. O agricultor Maciel explica que a expressão é usada para definir o ato de conceder uma planta ou uma área plantada para outra pessoa fazer a colheita dos frutos, sendo metade do proprietário e a outra metade de quem colheu. Essa ação também acontece como forma de pagamento por serviços prestados. Por exemplo: o trabalhador limpa o terreno e o que tiver de fruto na área em que ele fez a limpeza, é feito “de meia”.

Outra forma comum de relação econômica entre eles é a barganha. Trata-se de uma permuta recíproca de coisas entre os seus respectivos proprietários. Acontece com a permuta de produtos agrícolas por eletrodomésticos, motosserras ou objetos que eles não têm condições financeiras de adquirir sozinhos, por exemplo. Assim como o “dar de meia”, a barganha também é uma forma de cooperação entre as famílias agricultoras, revelando os fortes vínculos estabelecidos na comunidade.

A venda “na rua” é um termo utilizado para designar a venda feita na zona urbana da cidade de Taperoá-BA. A comercialização ocorre em uma feira situada no centro da cidade, onde se pode encontrar uma variedade de alimentos produzidos por várias outras comunidades como: mel de uruçu, beijú com goiabada, queijo coalho, entre outros. Os produtos da comunidade de Santa Rita ajudam a abastecer o mercado local. Porém, não há uma valorização dos produtos e os preços praticados são baixos, o que gera indignação entre as agricultoras e os agricultores.

A venda que ocorre em Taperoá, assim como a venda para os atravessadores, implica em comercialização dos gêneros alimentícios com valores baixos. O fato de estarem em umA rede que desvaloriza o produto da agricultura familiar e as dificuldades em conseguir uma forma de escoar a produção com preços justos fazem com que, muitas vezes, os agricultores e as agricultoras se submetam a um sistema de exploração. Em alguns casos estes preferem deixar seus produtos no pé, como relata Joane:

> (...) para vender por 1 real eu prefiro não vender. Antes tinha uma empresa aqui que eu era associada, a Conab (Companhia Nacional de Abastecimento), que eu passava. Era uma na agricultura de mulheres, agricultura familiar, uma associação e a gente passava o produto. O quilo de limão saia à 50 centavos, 30 centavos. Eu sabia que não valia isso, então fechei! Deixa perder! Eu perdi o plantio todo e perde [ainda]. Eu prefiro deixar perder no pé ou eu dou para o vizinho, come e o resto perde. Não vale a pena levar para cidade.

É indispensável que existam políticas que viabilizem a venda direta da agricultura familiar ao consumidor com o intuito de reduzir a atuação dos atravessadores. O Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) e o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) são políticas públicas importantes no incentivo à produção e comercialização de alimentos oriundos da agricultura familiar por atuarem diretamente na compra desses produtos.

Contudo, alguns preços estabelecidos estão abaixo do esperado e, por vezes, são preços de produtos amplamente produzidos (SCHABARUM; TRICHES, 2019), o que pode gerar prejuízos aos agricultores familiares. Em decorrência disso, alguns agricultores e agricultoras têm feito oposição a entregar suas mercadorias sem que seja feito um acordo justo para ambas as partes.

Ampliando o poder compra: as transformações das práticas através das aquisições

Quando há escoamento dos produtos, há renda e esta é comumente utilizada para a aquisição de eletroeletrônicos, gás e de produtos alimentícios que não são cultivados ou produzidos por elas e eles, como por exemplo: café, açúcar, sal, pão, achocolatados, caldo de carne, tempero pronto, biscoito recheado, macarrão instantâneo e embutidos. Em alguns casos, é possível inclusive que haja a compra de produtos que os mesmos produzem como ovos e galinha, mas que são substituídos por ovos e frango de granja congelado:

> Galinha eu vendo também por que eu vendo minha galinha a um preço melhor: 30 reais. E vou à cidade e compro frango à 5 reais o quilo. Então eu vendo as galinhas e compro lá para melhorar um pouco na alimentação. Eu já compro ovos, que às vezes a galinha não tá botando direito e sai mais barato. Se eu vendo uma dúzia de ovos da terra por 6 reais, eu compro lá de 4 reais. Eu uso para alimentação. Aí, lá mesmo na rua, compro feijão, arroz, biscoito, nescau, pipoca. Às vezes eu trago para as crianças doce para agradar.

Alimentos de origem animal tendem a ter maior valor de mercado do que os de origem vegetal. Deste modo, na maior parte das vezes, os agricultores e as agricultoras não consomem cotidianamente os alimentos de origem animal de suas produções, ao contrário do que acontece com o alimento de origem vegetal. O mesmo foi observado por Paiva (2017) em sua pesquisa com agricultores familiares do semiárido baiano. A autora evidenciou que estes agricultores consomem carne bovina comprada no mercado ou no açougue, e que os caprinos, os ovinos e os peixes criados por eles são a principal fonte de renda e por isso os agricultores do semi-árido optam por vendê-los ao invés de consumi-los.

A escolha dos alimentos adquiridos na cidade é também associada à relação de afeto como forma de agradar os familiares e de oferecer a eles o que era de difícil acesso na sua infância. A indústria alimentícia utiliza uma pluralidade de meios para influenciar na escolha dos alimentos, como por exemplo, a estética da embalagem e a associação do produto a desenhos animados, personagens e personalidades famosas, com alusões à felicidade e ao prazer. Joane se refere a estes produtos como a “comida dos olhos”:

> (...) alimentação dos olhos é quando a gente olhou, gostou, viu um pacote bonito, uma comida diferente... “vou comprar pra ver se é bom!”. Então é alimentação dos olhos, a alegria de ver. “Bonitinho, vou levar pra experimentar!”. Quando cheguei aqui, era um biscoitinho, assim enroladinho. Mas era tão bonita a caixa que eu trouxe pela curiosidade de ver o que era

> que tinha, se era bom mesmo. No final era horrível! Comida dos olhos! Comi pela caixa!

O poder de compra e a curiosidade de consumir novos produtos implica na criação de desejos e no aumento do consumo de alimentos processados e ultraprocessados. Essa inclusão modifica as práticas agroalimentares dessas famílias, que consideram esses novos produtos como mais "práticos", que supostamente atendem melhor às exigências "de uma vida moderna".

> Tem coisa que você vê na televisão e tem coisa que você vê com seu próprio olho. Pega "isso aí", "compra isso pra mim". Aí eu vou lá e compro. Pra você ver, vitamina eles só tomam com leite em pó, biscoito e chocolate. Banana pura? "Ah! não gosto, não!" Acostumados a ter aqui bastante banana e não gosta. Aipim, a mesma história! Aipim, só come no bolo. "Não gosto de aipim nada! Isso é comida? Gosto não!" [dá de ombros e faz uma expressão de desprezo, imitando a reação das crianças]. Eu sempre troco pela comida da cidade: um bolo, um biscoito recheado, refrigerante, guarathon ou guaratibas? Essas coisas, coisa diferente, mais prática, que aqui na zona rural não tem (Maciel)

Aliados aos recursos publicitários, os alimentos ultraprocessados podem propiciar, especialmente nos mais jovens, um sentido de pertencimento a uma cultura superior, moderna, diferenciada, ao mesmo tempo em que tende a desvalorizar e ameaçar as culturas alimentares tradicionais. Esses alimentos também apelam para o *hipersabor*, alcançado pelo uso de açúcar, sal, gordura e aditivos químicos, os quais intensificam o sabor dos produtos deixando-os extremamente atraentes (BRASIL, 2015).

É necessário considerar um importante marco que foi a promoção do acesso à energia elétrica pela comunidade Santa Rita, em 2015, através do programa do Governo Federal "Luz para Todos". Com isso, houve a possibilidade de acesso à internet; aquisição de eletroeletrônicos, como aparelho celular e televisão; e de eletrodomésticos, como liquidificador, cafeteira, geladeira, freezer, seladora, entre outros. A partir dessas aquisições os agricultores e as agricultoras passaram a desenvolver atividades produtivas em torno da conservação dos alimentos e, consequentemente, ocorreram mudanças tanto nas práticas de produção de alimentos, quanto nas práticas agroalimentares. A presença dessas tecnologias fomentou a aquisição de alimentos congelados, produtos prontos para o consumo e bebidas gaseificadas. Silva e Oliveira (2018) também identificaram um consumo frequente e elevado de bebida açucarada, embutidos e biscoito recheados na alimentação de agricultores familiares. Assim, estes elementos somados a outros aspectos apresentados, culminaram para o atual cenário de práticas agroalimentares da comunidade rural de Santa Rita, na qual coexistem alimentos *in natura,* produzidos nas suas terras, e alimentos processados e ultraprocessados adquiridos nos mercados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo mostra que as práticas alimentares das famílias de agricultores de Santa Rita transpõem a produção individual. Os alimentos presentes no rio das Almas e na mata, assim como os cultivados por cada agricultora e agricultor, circulam na comunidade através das trocas, dos compartilhamentos, da barganha, do "dar de meia" ou da compra, como acontece com a polpa de fruta. Contudo, o consumo de alimentos processados e ultraprocessados, em especial pelos jovens, torna-se cada vez mais comum no cotidiano alimentar dos moradores de Santa Rita.

Por fim, destaca-se que se faz necessário a priorização de políticas públicas e de ações governamentais que intensifiquem a valorização da produção da agricultura familiar e minimizem as fragilidades do sistema agroalimentar. É importante que haja o fortalecimento da produção e o estabelecimento de canais justos de escoamento dos alimentos oriundos da agricultura familiar, priorizando inclusive a venda direta ao consumidor ou cadeias de distribuição mais curtas.

As políticas públicas que impulsionam a agricultura familiar são essenciais por possibilitarem a manutenção da policultura, das culturas alimentares, por movimentar a economia local e pela distribuição mais justa de renda, como também por fomentar a soberania alimentar e a segurança alimentar e nutricional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n° 466, de 12 de dezembro de 2012. **Aprova normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília**. Diário Oficial da União, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei Orgânica de Segurança Alimentar Nutricional** (LOSAN). Lei nº 11.346, de 15 de setembro de 2006. Cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional-SISAN com vistas em assegurar o direito humano à alimentação adequada e dá outras providências. Diário Oficial da União, 2006.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Guia alimentar para a população brasileira**. 2. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2015.

DAHINDEN, M; BUERLI, M. Realizing the potential of family farms with farmers' organizations. In: **The Food and Agriculture Organization of the United Nations, Deep Roots**. Rome, 2014, p. 199 - 201.

FRANÇA *et al*. Mudanças dos hábitos alimentares provocados pela industrialização e o impacto sobre a saúde do brasileiro. **Anais do I Seminário Alimentação e Cultura na Bahia**, p.1-7, 2012.

LOURENÇO, A. E. P. Plantando, colhendo, vendendo, mas não comendo: práticas alimentares e de trabalho associadas à obesidade em agricultores familiares do Bonfim, Petrópolis, RJ. **Revista. Bras. Saúde ocup.** São Paulo, v.37, p.127-142, 2012.

MOREIRA, R. J. Agricultura familiar e sustentabilidade: valorização e desvalorização econômica e cultural das técnicas. **Estudos Sociedade e Agricultura**, p. 51-69, 1997.

PAIVA, J. B. de. **A agricultura familiar e a alimentação adequada e saudável**: um estudo sobre práticas agroalimentares de famílias agricultoras do semiárido da bahia, brasil. 2017. 272 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Saúde Pública, Instituto de Saúde Coletiva, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

SCHABARUM, J. C.; TRICHES, R. M. Aquisição de Produtos da Agricultura Familiar em Municípios Paranaenses: análise dos produtos comercializados e dos preços praticados. **Rev. Econ. Sociol. Rural**, Brasília, v. 57, n. 1, p. 49-62, Jan. 2019.

SILVA, N. de R. da; OLIVEIRA, A. G. e S. de. Práticas alimentares de agricultores familiares no município de Petrópolis-RJ. **Demetra**: Alimentação, Nutrição & Saúde, [S.L.], v. 13, n. 4, p. 925-936, 29 dez. 2018.

SWINBURN *et al.* The Global Syndemic of Obesity, Undernutrition, and Climate Change: the lancet commission report. **The Lancet**, [S.L.], v. 393, n. 10173, p. 791-846, fev. 2019. Elsevier BV.

CAPÍTULO 11

O SAKPÓ COMO EXPERIÊNCIA DO LIMIAR NO CONTEXTO SATERÉ-MAWÉ

Data de aceite: 01/12/2020

Solange Pereira do Nascimento
Universidade do Estado do Amazonas – Centro de Estudos Superiores de São Gabriel da Cachoeira – AM.
http://lattes.cnpq.br/3700027234383055

RESUMO: Este estudo assume o propósito de desvelar os sentidos e significados do feminino na etnia Sateré-Mawé, sua importância e influência, buscando compreendê-la no âmbito da mitologia, dos rituais e das manifestações simbólicas próprias da etnia. O estudo atende a uma perspectiva metodológica e teórica de cunho investigativo tendo por base a dialógica, sugerida por Edgar Morin, que nos permitiu tecer uma rede de conversa com outros saberes. O locus da pesquisa foi a Comunidade Simão na Terra Indígena Andirá-Marau, Barreirinha/AM. Buscamos saber se há realmente um princípio feminino que deu origem ao povo Sateré-Mawé, sua arqué sob a qual se assentou as bases de sua cultura material e imaterial. Investigar a rica e simbólica mitologia do povo Mawé significou mergulhar na ontogênese de um povo que tem no feminino sua origem e a coluna de sustentação composta pela tríade: sakpó, tucandeira e moça nova. Deve-se concluir, a partir da realidade revelada, que o sakpó, bebida sagrada dos Sateré-Mawé, derivada do guaraná, é o chefe dos Mawé, aquele que ilumina a palavra e confere êxito nos acordos políticos e nas relações sociais tecidas por esse povo. Deve-se considerar, por fim, que são as mulheres as responsáveis pela feitura do sakpó, o que dá a elas primazia na condução mítica da etnia.

PALAVRAS - CHAVE: Etnia Sateré-Mawé, Sakpó. Feminino, Tucandeira

SAKPO AS A THRESHOLD EXPERIENCE IN THE SATERÉ-MAWÉ CONTEXT

ABSTRACT: This study assumes the purpose of unveiling the senses and meanings of the feminine in the Sateré-Mawé ethnicity, its importance and influence, seeking to understand it in the context of mythology, rituals and symbolic manifestations typical of the ethnic group. The study meets a methodological and theoretical perspective of an investigative nature based on the dialogic, suggested by Edgar Morin, which allowed us to weave a network of conversation with other knowledge. The locus of the research was the Simão Community in the Andirá-Marau Indigenous Land, Barreirinha / AM. We seek to know if there is really a feminine principle that gave rise to the Sateré-Mawé people, their arch on which the foundations of their material and immaterial culture were based. Investigating the rich and symbolic mythology of the Mawé people meant plunging into the ontogenesis of a people that has feminine origin and the support column made up of the triad: sakpó, tucandeira and young girl. It must be concluded, from the revealed reality, that sakpo, the sacred drink of the Sateré-Mawé, derived from guaraná, is the chief of the Mawé, the one who illuminates the word and gives success in the political agreements and

in the social relations woven by that people. Finally, it must be considered that women are responsible for making sakpo, which gives them primacy in the mythical conduct of ethnicity.
KEYWORDS: Sateré-Mawé ethnicity, Sakpó. Female, Tucandeira

A ritualística do povo Sateré-Mawé é um convite para conhecermos com maior profundidade, a centralidade de sua cultura, um caminho que percorremos pelas sendas do imaginário social prenhe de significados e manifestações simbólicas. Trata-se de um acervo significativo de crenças arquetípicas guardadas na memória que, vivido em coletividade, norteia a vida desse grupo étnico.

Geralmente o povo Sateré-Mawé é conhecido só em função do ritual da tucandeira, porque é também o mais propagado no meio não indígena. Trata-se de um ritual masculino que enaltece a virilidade do jovem neófito, e se torna mais visível na arena pública do que o ritual da moça nova, realizado no silêncio e num período de quatro a cinco meses de retiro espiritual.

É por esses caminhos da ritualística desse povo que a crença naquilo que escrevemos vive uma perigosa indeterminação. “Ela torna presente aquilo que está ausente, e é duplamente signo [...] de algo que não está mais presente da ausência e ausência de presença, é um rastro” (GAGNEBIN, 2014, p. 21). Trata-se de uma reflexão que nos levará à fenomenologia do sakpó, bebida sagrada dos Sateré-Mawé.

A fenomenologia desta bebida sagrada encontra no limiar proposto por Walter Benjamin a sua possível interpretação. Para Benjamin (2007), trata-se de um limiar (*schwelle)* de fronteira (*grenze).* Para o autor, o limiar é uma zona de mudança, de transição e de fluxo, mesmo que pertencente à ordem do espaço se refere essencialmente a tempo, o que difere de fronteira que está mais diretamente relacionado a território entre dois ou mais espaços geográficos ainda que haja fluxo e transição entre eles.

A ideia de tempo permite a transmissão de imagens *mnêmicas* que dão lugar a uma experiência, mas que não podem ser percebidas pelos sentidos não perceptíveis. A natureza tem uma influência muito grande nesse processo de contar o tempo, se assim podemos falar. Entre os Sateré-Mawé o tempo é o presente traduzido no tempo real da colheita dos frutos, de acordo com a estação, pelas fases da lua, o que implica a plantação da roça e a pesca, mas não necessariamente pelo *chronos.*

O tempo é, então, o devir, a abertura. O tempo não se atrela à perspectiva linear tradicional na qual passado, presente e futuro se articulam numa sequência retilínea de acontecimentos, mas é pensado como unidade destas três dimensões (HEIDEGGER, 2004). Se tudo é presente, tudo é mutável, pois o presente por definição é sempre novo: “a eternidade, o ser, a matéria, a necessidade ou o ato não passam de maneiras diferentes de pensar a universal presença do devir, que é o sujeito do tempo e sua única realidade” (COMTE-SPONVILLE, 2000, p. 139).

Toda a tradição Sateré-Mawé parece estar ligada ao princípio feminino que, por sua

vez, se interrelaciona com o elemento guaraná. Deste elemento natural, nascido no grande ventre da terra, brota também o elemento político e sobrenatural no qual estão fincadas as crenças sagradas dos Sateré-Mawé, que, através do sakpó, como iluminador da ação política, é conduzido para o cumprimento e reprodução da vida pela mão da mulher. Torres (2015) considera ser a mulher Sateré-Mawé o princípio e o fim, o alfa e o ômega da etnia. O caminho pelo qual todos deverão passar para encontrar seu próprio destino. Numa linguagem metafórica, podemos dizer que a mulher Sateré-Mawé é a expressão da própria terra de onde tudo provém e para onde tudo retorna após seu fim. Assim como da terra brotam as plantas e a água que alimentam o homem, da mesma forma, da mulher brota a força do sakpó como elemento iluminador de sua ação política e de sua vida coletiva.

O sakpó é uma prática coletiva conduzida pelas mulheres e esta prática está presente em todas as ações e atos sociais do seu povo. Se a presença física da mulher no meio político é invisibilizada, ela rompe as barreiras da discriminação na sua forma espiritual, tendo no sakpó a sua centralidade. Esta bebida mítica é servida aos convivas em sentido horário pelas mãos da mulher e para ela retorna fechando o ciclo da intenção para a qual foi servida.

A partir da narrativa mítica exposta no primeiro capítulo, entendemos que o sakpó derivado do fruto do guaraná se constitui na centralidade do povo Mawé e é a partir dele que o próprio povo se organiza coletiva e politicamente. Essa experiência os faz transitar entre duas realidades e dois tempos indistintamente. Passado e presente, natural e sobrenatural não são dicotômicos entre si como fronteira, mas fluem, transitam num ir e vir aonde tudo é passível de realização.

Ao tomar o sakpó, os Sateré-Mawé empreendem a viagem mítica de volta a um passado espiritual onde se dá o encontro com o grande chefe da tribo, o guaraná. É importante ressaltar neste contexto que esse ritual é realizado a qualquer momento, o que nos indica estar este povo intrinsicamente ligado ao seu mundo espiritual e nele e tão somente nele encontrar o sentido de sua existência.

O sakpó deve ser cuidadosamente ralado sempre no sentido horário pelas mãos de uma mulher que já tenha feito a experiência da maternidade, pois o sakpó é grávido de um novo *kairós* e revela a abertura desse povo na perspectiva do contemporâneo que, para Agamben (2009, p. 18), “é sempre retorno que não cessa de se repetir, portanto nunca funda uma origem e, com isso, se aproxima da noção de poesia”, pois, para ele, a poesia é “esse movimento do olhar para trás operado no poema e, portanto, um olhar para o não-vivido.” (IDEM, p. 19).

Essa planta híbrida, o guaraná, que surge do amor de uma mulher e de um ser mítico, a cobra, torna-se ontologicamente o nascedouro da cultura Mawé. Lévi-Strauss (2012, p. 53) considera que “os seres que o pensamento indígena investe de significação são percebidos como que mantendo um certo parentesco com o homem”. Se chamássemos esses seres de sobrenaturais falsearíamos um pouco o pensamento dos índios (JENNESS,

1935). O importante é compreendermos que deste amor proibido, vivido no jardim do Nosokén, os dois geraram o grande chefe – o Guaraná, que nortearia para sempre a vida dos Mawé tanto no sentido espiritual como material, pois o guaraná é aquele que inspira a boa venda, o bom relacionamento com o branco, aquele que fala nas reuniões, aquele que traz a paz entre eles e os faz crescer enquanto povo (UGGÉ, 1991).

Em sua trajetória de vida, este povo se exaspera em sua cultura, rituais, vivência comunitária e história narradas pelos mais antigos como fonte de sabedoria que os estimula a recomeçar sempre sem perder sua identidade arquemítica. É esse beber continuamente nas fontes originárias de seus ancestrais que permite aos Sateré-Mawé conviver com outros povos sem perder suas raízes e o sentido de sua existência. Essa experiência só é possível a partir do feminino da etnia, que é a porta de acesso ao limiar sem o qual não poderíamos falar da origem desse povo que transita igualmente entre o mundo mítico constituído por seus deuses e o mundo real contemporâneo.

O sakpó é a dádiva dos deuses ancestrais do povo Mawé. O anelo sagrado que os une enquanto povo e norteia sua prática cotidiana tanto em relação ao trabalho, ligado diretamente com a terra, quanto no que diz respeito à dimensão de sua misticidade relacionada com a mãe-terra, os astros, as matas e os rios. O sakpó, primordialmente unido a outros rituais como o da tucandeira, torna-se a brecha que possibilita o retornar às fontes originárias, gerando impulso que os direciona no caminho do inesperado num constante esperançar.

O sakpó enquanto elemento mítico propicia ao povo Mawé a experiência do reencontro com seus antepassados. Eles acreditam que os espíritos ancestrais de seu povo estão presentes em todos os lugares e os acompanham continuamente em sua vida cotidiana. Não é temerário afirmar que, ao ingerir o sakpó, o sateré ascende ao mundo dos deuses e de lá retorna tendo feito a experiência do *homologein*. Assim, entendemos o limiar como um eterno fluxo presente onde não há distinção entre as coisas naturais e sobrenaturais. O mundo natural rodeado pela natureza e tudo o que ela é em si mesma é apenas um reflexo do mundo sobrenatural do qual estão sob constante influxo pela força do sakpó.

Ao ingerir o sakpó, o Sateré-Mawé alcança o portal dessa experiência mítica sem artifícios de transe ou coisa do gênero, como observamos entre os Yanomami que, para ascender ao mundo espiritual, fazem uso do paricá (extraído de uma planta amazônica que, preparado até se tornar um pó bem fino, é colocado numa zarabatana e inalado. Ele tem elementos alucinógenos em sua composição, o que permite o estado de transe durante o ritual).

O que impressiona em relação ao sakpó, como diz Vivaldo Valente (50 anos), é que "ele é vida, é transcendente. O sakpó que vem do guaraná que é vida dentro de um líquido que é água produz vida" (entrevista, 2014). Eles acreditam que o sakpó é a porta que conduz ao plano de onde vieram e para o qual retornarão um dia. O ato de ingerir o sakpó

e desejar apenas coisas boas é a condição para o retorno, ou como diz Benjamin (2007, p. 535), para a “morada do sonho”. Observemos a figura a seguir:

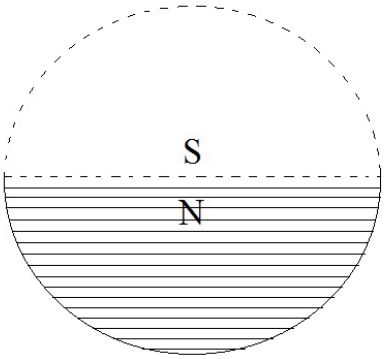


Figura 1: O limiar entre o natural e o sobrenatural.
Autoria: Solange Nascimento, 2014.

Nessa figura, o mundo natural [N], que representa a existência e as coisas existenciárias, mostra-se fechado por traços, porque não há mais nada a ocorrer diante da condição biológica (Nascer, Viver, Morrer). Essa é a expressão da natureza em sua totalidade. Na parte superior do ciclo, encontra-se a dimensão do sobrenatural [S] pontilhado e em aberto. Essa dimensão para a qual se volta o nosso olhar, nossa poesia, nossa reflexão diante da eterna e única pergunta sem resposta: *de onde viemos e para aonde vamos,* nos move em todas as direções em busca de uma solução que apazigue a nossa inquietação.

O elemento sobrenatural [S] nos instiga a perguntar pelo sentido da existência pelo fato de querermos acreditar que ela irá se extinguir com o advento da morte. Deve-se reconhecer que a morte é uma passagem para uma dimensão desconhecida. Isto nos coloca em abertura constante entre uma realidade e outra, nem sempre como limiar *(schwelle)*, mas como fronteira *(grenze).* Os dois traços representando essa passagem fechada em relação ao mundo [N] expressa a realidade daqueles que perderam a perspectiva do poema, como diz Agamben (2009). O outro traço em aberto na dimensão [S] é a possibilidade da experiência daqueles que habitam a morada dos sonhos, como afirma Benjamin (2007). Os Sateré-Mawé vivem essa experiência da morada dos sonhos. Para eles, não há distinção entre o mundo natural e o sobrenatural. As duas realidades se tocam pela força da chave que torna essa experiência possível: O sakpó [N<->S].

A morada do sonho, como fala Benjamin (2007), não é um lugar estabelecido, porque não se refere à fronteira (*grenze),* mas à dimensão do limiar *(schwelle)* por não ser um

espaço fechado, delimitado. O limiar é o espaço da transitoriedade, de passagem de ida e volta. O lugar onde tudo é possível. O limiar não é uma tenuidade, embora se ponha *in limine* ou no interregno. "Ele é capaz de se derramar sobre suas bordas, desbordar, espraiando grande possibilidade de potência. Assume um aspecto dançante e metamorfoseante" como assinala Behrens (2010, p. 96).

Torres (2015, p. 14) considera que o limiar nos ajuda a pensar a fronteira étnica, "o lugar como canto de territorialização e desterritorialização concomitantemente. Nos permite pensar a figura feminina como central dentro da cultura étnica, embora a mulher seja silenciada pelo anelo de um patriarcado transvestido de 'cultura". Enfatiza a autora:

> É na penumbra rizomática da ontogênese Sateré-Mawé que a mulher encontra o seu lugar de destaque, no limiar entre o mítico-cultural da força feminina e o reino da política com seus cânones androcêntrico. Um vasto raio de possibilidades pode atingir a mulher Mawé, a partir deste limiar, que aparece com maior luminosidade no tempo contemporâneo (TORRES, 2015, p 15).

Para os Sateré-Mawé, a prática cotidiana do sakpó consiste em dar a ele um lugar de destaque que é uma maneira de não esquecer seus ensinamentos. O mundo moderno no qual estão inseridos têm atrativos contrários às suas leis morais. O sakpó torna-se um chamamento à vivência de suas crenças e um reforço mítico-espiritual que permite tornar vivas as raízes da grande árvore que os sustenta, o guaraná.

O sakpó é também a expressão mais profunda da relação da mulher com a terra. Até o momento presente pela narrativa do mito, o que tínhamos era um caos estabelecido. Para Gorresio (2005, p. 109), o caos se refere ao "princípio ontológico. É a imagem mítica que, em termos da filosofia romântica, poderíamos aproximar de *Ungrund,* o abismo do Ser ou ao Nada romântico onde tudo começa, onde tudo se perde e se dissolve". A morte do filho da mulher e o ato de enterrá-lo representam a morte de um passado de guerras, do caos que reinava e do surgimento de um novo homem, potencialmente renascido da terra, plantado pelas mãos de uma mulher.

Para os Sateré-Mawé, esse novo humano está representado na formação de um clã único no renascimento de um povo que é o povo Sateré-Mawé. João Cutia, indígena da comunidade Simão, no rio Andirá, revela a forma como ocorreu a organização num único clã nos seguintes termos:

> Nós somos muitos clãs e vivíamos separados, brigando entre nós. Brigamos muito e começamos a perceber que aquilo não ia dar certo, porque a gente estava morrendo muito. Então cada clã foi conversando entre si e a gente percebeu que, se continuasse daquele jeito, não ia mais ter o nosso povo. Então resolvemos parar. Reunimos (todos os clãs) e decidimos que seríamos um único povo. Uma única nação. E escolhemos ser Sateré-Mawé (João Cutia, 53 anos, entrevista, 2014).

João Cutia está se referindo ao tempo de seus ancestrais cuja história está gravada no Puratin, símbolo diacrítico dos Sateré-Mawé. Trata-se de uma espécie de

“livro” constitucional do povo Mawé, considerado sagrado porque contém nos seus signos heroglifados a história do povo e sua trajetória pela terra. O remo tem dois lados. De um lado, narra parte da história que eles denominam como sendo um tempo de conflitos e contendas entre eles; muito provavelmente uma experiência antes do guaraná como nos revela a história mitológica do Puratin e, de outro lado, a história que narra um tempo de paz e prosperidade, possivelmente, após o advento do sakpó, que culminou em grandes mudanças na vida desse povo.

Numa das passagens narrativas do mito do guaraná se lê: *“depois o pai do menino ficou zangado e deu um tiro nas larvas de pau e elas caíram na água”*. Para Lévi-Strauss (2012, p. 72), esse vocabulário que fala sobre “vermes, larvas e insetos são agrupados sob um termo genérico que exprime o fervilhamento, a erupção, a ebulição e a efervescência” de um momento significativo de mudança para aquele povo. No lado reverso do puratin, muito provavelmente consta o início de um outro momento da história após o surgimento do guaraná, do sakpó, que não é mais um tempo de fervilhamento relacionado ao primeiro caos no Nosokén, mas um tempo de paz, de diálogo e de racionalidade. Um tempo não mais marcado pelas forças da natureza em seu estado *in natura*, e sim um tempo em que a racionalidade impera, a partir do feminino que retumba com força, trazendo em seu ventre o ‘novo’.

Os grafismos contidos no Puratin, que em seu conjunto se constitui no texto oficial da história do povo Mawé, não é mais lido ou conhecido pelos indígenas. Os mais antigos dominavam esse tipo de escrita e ensinaram para alguns de forma oral. A não tradução escrita desses sinais ocasionou a perda dessa história, que julgamos ser fundamental para o conhecimento das origens desse grupo étnico que traz em si as marcas da dualidade entre bem e mal, expressa numa trajetória de vida marcada por experiências negativas e positivas como eles próprios reconhecem.

O registro escrito desse tempo dominado por forças maléficas que tinham nos grandes pajés seus artífices está registrado em um dos lados do remo sagrado, o puratin. Pelo fato de os indígenas não dominarem a escrita do remo, eles temem em segurá-lo pelo lado que narra coisas negativas que aconteceram no passado, pois de acordo com a sua moral, a própria leitura consiste numa evocação da forças do mal, o que provocaria a desordem entre eles mais uma vez. Em entrevista, João Cutia chama atenção para o fato de que,

> Antigamente, os velhos sabiam ler o puratin do jeito certo e nada ruim acontecia. Hoje ninguém sabe mais. Se ler do lado errado, coisas ruins podem acontecer. Então é por isso que ele fica guardado. O Puratin é uma arma (entrevista, 2014).

O que antes afirmávamos sobre a escrita ser ao mesmo tempo veneno e cura tem de fato sua significação própria. Aquilo que escrevemos se torna rastro de um passado que se presentifica sempre a partir de uma releitura. Assim, o povo Sateré-Mawé entende que

o puratin guarda em si esses rastros marcantes da dualidade entre o bem e o mal e eles temem que, ao ler, as forças do mal retornem, causando a desordem e a morte. Manter o puratin em segredo é uma forma de proteção contra o que eles consideram como história negativa. Acreditamos que por esse motivo seja possível que os mais velhos temessem ensinar a grafia do puratin aos mais jovens, pois o interdito que circunda o remo diz respeito a um segredo que se constitui no *ethos* da etnia.

O puratin é um ícone sagrado, memória viva, porque os Sateré-Mawé se referem a ele como "escritos sagrados". Para Bernardino Ferreira (63 anos),

> É uma coisa muito importante. Ele é para nós um documento muito grande. Eu lembro que minha mãe dizia que para receber o puratin é como uma pessoa que estuda muito até receber o diploma. Para mim, foi muita luta receber o Puratin. Antes, sem o puratin, a gente era muito massacrado pelos bichos. O Puratin mostra que a gente tem uma defesa na nossa cultura. Sem ele, para nós, não tem sentido. Nós Sateré tem esse documento que é nosso guia, assim como os branco têm os deles (entrevista, 2013).

Observemos, na fala de Bernardino Ferreira, que o puratin é uma espécie de documento que ele compara com as leis do homem branco. O Puratin representa não só as marcas do passado grafados pelos mais antigos, mas uma escrita proxêmica que está para além do aparente. É, em outro sentido, um guia espiritual que expressa o limite entre o bem e o mal, uma dupla realidade antagônica que permeia não só o imaginário Mawé, mas a organização social da etnia.

Souza (2011, p. 30) enfatiza que "na leitura do Puratin, as histórias remetem a um passado mítico e presente, traduzindo um sentimento coletivo e uma ordem de pertencimento, onde todos são regressados ao passado, às origens míticas". Existem três cópias do remo sagrado guardadas tanto no rio Andirá quanto no Marau.

Seja a palavra escrita ou oral, ela tem um poder extraordinário sobre aqueles que ouvem e falam. Detienne (2008, p. 14) assinala que "a civilização correspondente aos povos da natureza não pode se difundir entre pessoas iletradas: a escrita é indispensável. A escrita é a marca constitutiva das sociedades históricas, as que fazem a história que os historiadores devem escrever, sobretudo depois que se tornaram profissionais de uma verdadeira ciência". Assim, entendemos que a escrita do Puratin em hieróglifos faz do povo Sateré-Mawé um povo não ágrafo, mas dominante de uma escrita própria que se perdeu no tempo por desuso.

O importante é percebermos que esse tempo de guerra, do qual nos fala João Cutia, é um tempo anterior ao guaraná. Para a moral Mawé, é imprescindível que o sakpó seja ralado no sentido horário, pois acreditam que o que está por vir traz sempre a esperança de algo bom. O sentido horário é a expressão de caminhar na direção do futuro, do novo. O medo do passado de guerras e contendas é um interdito entre eles. Assim, o sakpó torna-se a força propulsora que dirige os passos do povo Mawé sempre na direção do novo, de

energias positivas que eles relacionam à obediência aos deuses das matas e dos rios. Os Sateré-Mawé acreditam que o céu (mundo astrofísico e lugar dos deuses) é o reflexo da vida terrena. O que está escrito na terra, está escrito no céu e vice-versa.

A vida do povo Mawé é marcada por três grandes rituais que consideramos ser o tripé de sustentação das crenças e vivências deles: o sakpó, a tucandeira e a moça nova. Os dois últimos se referem aos rituais de passagem e têm um tempo específico para acontecer, conforme a dinâmica dos sujeitos e da coletividade do grupo étnico. O sakpó está presente na cotidianidade do grupo, pois representa a vida para este povo, tanto no sentido espiritual quanto material.

Esse mundo sagrado, que surge da cuia do sakpó ativado pela força do feminino, prorrompe-se sobre as forças maléficas vivenciadas por este povo ainda em estado de natureza, em tempos idos. O registro dessa experiência negativa escrita no Puratin é o reverso da história nova que surge a partir do guaraná e marca significativamente suas vidas. O estado de natureza representa o tempo do masculino, o momento em que a tribo vivia sob a égide dos grandes pajés e suas pajelanças. O sakpó é o tempo do feminino. É o reverso da primeira história. É o tempo novo que traz em si a pujante força da racionalidade.

Assim podemos afirmar que o sakpó se constitui na coluna da espiritualidade mítica do povo Mawé. Erguido sobre o patavi, sustentáculo da cuia que representa a horda do mundo, esse líquido precioso, sinal de vida para o povo Mawé, derrama-se sobre o chão sagrado da Terra sem Males e sobre todos aqueles que de forma respeitosa bebem com eles na mesma cuia. Esses três elementos relacionados diretamente ao guaraná - sakpó, patavi e cuia - formam a tríade da crença que engendra o mundo sagrado dos Sateré-Mawé.

Marcados historicamente pela dualidade de forças opostas, os Mawé buscam, na força do sakpó, a energia vital e necessária para continuarem sua trajetória de vida, a partir dos ensinamentos do grande chefe. Percebamos o papel do feminino que surge da grande árvore denominada *'Espírito de um Grande Peixe',* encontrada no jardim do Nosokén, torna-se a chave que possibilitou o início de uma nova história para o povo Mawé.

Esse feminino que tem relação direta com o sakpó é ao mesmo tempo a porta e a fechadura. Enquanto porta, permite-nos pensar em passagem, enquanto fechadura, transmite-nos a ideia de algo que precisa ser mantido em segredo, guardado.

O ato de a mulher pegar o filho morto, de abrir a cova e o enterrá-lo é o mesmo ato trazido no Gênesis (2, 7), quando da terra Deus faz o homem, depois sopra em suas narinas e lhe dá a vida. Vida e morte não são dois atos distintos e inseparáveis. O viver e o morrer são a mesma realidade. Como assinala Lévi-Strauss (2012, p. 276), "dos heróis míticos, pode-se verdadeiramente dizer que voltam, pois, toda sua realidade reside em sua personificação, mas os humanos morrem de fato". O guaraná ressurgido em forma de sakpó é esse herói mítico que não morre, porque é sempre vivo e presentificado na memória do povo Mawé.

O feminino é aquele que dialoga com a natureza e a terra, tanto no plano físico do ato de semear e colher, como no plano xamânico cujos saberes lhe permitem retirar da terra as raízes, as ervas, as folhas e as sementes para curar. Em conversa com a tuxaua Baku, índia Sateré-Mawé da Comunidade Sahu-apé, coletamos a seguinte informação:

> As pessoas vêm me procurar por alguma doença que têm e eu procuro curá-las. Minha irmã conta uma história que havia um xamã na área indígena do Andirá que, quando ia curar as mulheres, rasgava suas roupas, esfumaçava com o cigarro e outras coisas que ele usava para curar. Eu não. Não preciso de nada disso. Quando saio cedo de manhã para colher as ervas, vou muito consciente do que eu estou fazendo e sabendo o que eu estou fazendo. Esse trabalho é sério. Os espíritos falam e ninguém pode brincar com isso. (Tuxaua Baku, 57 anos, entrevista, 2013).

Na fala da tuxaua Baku, percebemos que não existe no universo das mulheres Sateré-Mawé uma distinção entre as coisas materiais e imateriais. Tudo é um. No aprendizado do dia a dia e seguindo os caminhos da mãe xamânica, a tucandeira, elas vão aprendendo a entrar pelas brechas do tempo e encontrar as respostas que buscam na dimensão do corpóreo, orientadas pelos espíritos. A predisposição e o chamado são intrínsecos à natureza feminina em saber lidar com a transcendência. Algumas mais do que outras se apropriam melhor do método para alcançar tal fim. Outras permanecem mais na imanência, e essa permanência não significa que perderam o *felling* com suas raízes. Apenas não desenvolveram seus dons, como a tuxaua nos relatou em entrevista.

Desde todos os tempos, há relatos interessantes e estudos realizados sobre a questão do misticismo estar voltado mais para as mulheres do que para os homens. Abreu (2007), sobre o sagrado feminino, afirma que,

> O misticismo era um caminho da fé tradicionalmente aberto a cristãos de ambos os sexos, que os doutores da Igreja e, mais tarde, os escolásticos encorajaram investigadores que se dedicaram ao estudo do misticismo medieval, na medida em que houve o cuidado de fazer um estudo comparativo da vida dos santos e dos escritos devocionais, verificaram a existência de uma aparente maior vocação para o misticismo entre o sexo feminino do que entre o masculino, bem como de competências místicas adquirirem maior notoriedade pelas suas competências místicas, sobretudo no século XIII (ABREU, 2007, p. 175).

Percebamos que essa relação do feminino com o sagrado e com a terra estão imbricadas numa dimensão de transcendentalidade que ultrapassa as barreiras do tempo e se projeta para além de nossos limitados sentidos. Na cosmovisão feminina Sateré-Mawé, são elas as que detêm as chaves da "terra sem males" nas mãos. O sakpó que é ralado no sentido horário, seguindo a ordem do tempo como o concebemos, põe em movimento o motor imóvel que se lança através da potência do fruto do guaraná num outro, capaz de reordenar o que está desordenado. As mais velhas, pelo tempo das experiências vividas, são o eixo de sustentação que equilibra as forças entre Tupana e Yurupary, que sustenta,

no pedestal da cuia, o universo mítico que jorra sobre o seu povo, permitindo abrir suas consciências para fazer o bem e viver na paz.

A trajetória dos Mawé marcada por violência no passado, como descrita no mito do puratin, revela-nos um povo desejoso de seguir as trilhas da tucandeira (mestra xamânica) encontrando nela também a sua força. A tucandeira torna-se, assim, o ritual de passagem próprio dos homens que, não tendo o mesmo poder de misticidade das mulheres, precisam ser preparados e iniciados no caminho do sagrado que marca a vida e a trajetória desse povo de modo singular.

As mulheres Sateré-Mawé sabem que são elas as grandes guardiãs da vida espiritual do seu povo e as responsáveis pela continuação da etnia. Elas são o elemento de ligação com o passado distante, com as raízes do mito. São elas as grandes xamãs que conhecem os segredos da terra e transitam no limiar entre o natural e o sobrenatural.

Adentrar a mitologia do povo Mawé é, na acepção de Detienne (2008, p. 25), "experimentar a fascinação que a mitologia e seu imaginário, no sentido mais comum, não cessaram e não cessam de exercer sobre nós e sobre a história de nossos saberes mais recentes".

No ato do toque, do pegar a terra, de abrir suas entranhas com as mãos buscando a profundidade ideal para lançar a semente neste movimento erótico e sagrado, ao mesmo tempo, a vida se potencializa em um novo ato. A semente que desce ao útero da terra não perde sua essência, torna-se a uma outra presença. O filho morto e enterrado ressurge transvestido de uma força única e inigualável para este povo, que com base nos sinais de morte marcados em trajetória humana, foi capaz de se deixar conduzir pela vida personificada no sakpó.

A vida Sateré-Mawé só tem sentido quando os indígenas cumprem o seu destino e não se imiscuem do processo de passagem. Aqueles que não fazem essa experiência se perdem nas coisas do mundo e são facilmente engolidos pelos prazeres externos à sua condição de ser existente enquanto Sateré-Mawé.

Os filhos da mistura (Mawé e brancos) se tornam um perigo para esse povo se não forem reeducados na cuia do sakpó e não fizerem sua iniciação com a ferroada da formiga. O velho homem deverá morrer para que um outro renasça do olho direito do guaraná transformado em bastão (pênis), precisa ser desfeito na água (sêmen vaginal) que num encontro simbiótico se tranforma no poder mítico, sustentáculo de homens e mulheres na mesma dimensão.

A força do feminino não está relacionada à exposição em arenas políticas ou de diversão nos moldes da sociedade ocidental. A força da mulher Sateré-Mawé está na terra, no reservado de sua casa, na floresta, no contato direto com os espíritos que, revelando-se através da pajelança, vão abrindo os caminhos por onde devem caminhar. Esse é o seu ethos. O seu lugar por excelência.

Não podemos relacionar a vida dessa mulher no interior da casa como se fosse um

castigo, como a história ocidental entende nos moldes do patriarcado. Não significa que o espaço do lar subjugue as mulheres apenas aos afazeres domésticos a ponto de ficarem embotadas em atividades de menor valor. O espaço da casa não significa que essa mulher fique à margem dos conhecimentos essenciais e necessários à sua condição no mundo. Essa visão machista perdurou e perdura com força até hoje e levou as mulheres ocidentais a um feminismo radical que também não responde aos seus anseios.

Elas são atentas a tudo o que acontece a sua volta. Não são despolitizadas, como supôs o grande capital (TORRES, 2005). Sua influência sobre as decisões não se encontra na arena política do barracão que é um lugar de decisões políticas, não é um espaço eminentemente masculino em sua totalidade. As mulheres transitam livremente nele. Elas podem assistir às reuniões e delas participar. Se desejarem, também podem fundar associações de mulheres e sua palavra é ouvida. Em algumas comunidades, elas são mais politicamente participativas, em outras não. Muito mais do que uma imposição masculina em não permitir a participação delas, pensamos ser uma falta de interesse das mesmas e, em alguns casos, provavelmente falta de interesse por parte dos homens para incentivar nesse processo de emancipação política).

A força do guaraná e da tucandeira são sinais de resitência de um povo que busca se reencontrar nesse emaranhado de ideias e possibilidades em que estão envolvidos e envoltos, e com os quais têm de aprender a lidar para sobreviver. É uma luta constante dos mais velhos em relação aos mais jovens. Uma etnia forte, guerreira, com sinais evidentes de transcendentalidade e esperança. A cuia do sakpó precisa restabelecer o equilíbrio entre esse povo, e esta terefa específica é da mulher, porque a ela foi dada a função pelos deuses, no Jardim do Nosokén.

São as mulheres que, resistindo às agruras e ao cansaço da roça, cuidam dos filhos, suportam a dura lida de todos os dias e preparam a bebida mágica do seu povo que, como “alimento divino”, renova as forças para a imortalidade. Conduzir os Sateré-Mawé rumo à terra sem males é a missão do feminino, o qual não esquece um só dia de ralar o guaraná e servir o sakpó, bebida ancestral que une a todos num mesmo ideal, reaproximando-os de suas origens, e se lança sobre a horda do mundo, convidando todos os povos a experimentar de sua grandeza mítico-espiritual.

É esse feminino traduzido na forma de sakpó que se lança sobre o universo Mawé, renovando as forças ancestrais da tribo na busca, em suas origens, do sentido de viver no tempo presente. O papel das mulheres é de grande responsabilidade para a vivência tribal. Se elas falham no processo de transmissão dos valores tribais, podem colocar em risco toda a essencialidade da vida mítica de seu povo. Não é demais afirmar que são as mulheres as grandes responsáveis de manter viva a chama da tocha que clareia os passos e os caminhos do povo Mawé rumo à tão sonhada e desejada terra sem males.

REFERÊNCIAS

ABREU, Maria Zina Gonçalves. **O sagrado feminino: da pré-história à idade Média**. Edições Colibri, Lisboa, 2007.

AGAMBEN. Giorgio. **O que é o contemporâneo? E outros ensaios**. Traduzido por Vinicius Nicastro Honesko. Chapecó. Santa Catarina: Argos, 2009

BENJAMIN, Walter. **Passagens.** Traduzido por Cleunice Maria Mourão. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

BEHRENS. Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica.** Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

BÍBLIA SAGRADA. Edição Pastoral. São Paulo: Paulus, 1990.

COMTE-SPONVILLE. André. **O ser-tempo: algumas reflexões sobre o tempo da consciência**. Traduzido por Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

DETIENNE. Marcel. **Os gregos e nós: uma antropologia comparada da Grécia Antiga.** Traduzido por Mariana Paolozzi Sérvulo da Cunha. São Paulo: Loyola, 2008.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Limiar, aura e rememoração**: ensaios sobre Walter Benjamin. São Paulo: Editora 34, 2014.

GORRESIO. Zilda Marengo Piacentini. **Os pressupostos míticos de C. G. Jung na leitura do destino: Moira**. São Paulo: Annablume, 2005.

HEIDEGGER. Martin. **Ser e tempo**. Traduzido por Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes (vol.I /II), 2004.

JENNESS, Diamond. **The Indian´s Interpretation of Man and Nature. Proceedings and Transactions**. Vol. 27. Section 2, Royal Society of Canada: 1935.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. Traduzido por Tânia Pellegrini. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.

SOUZA, Kalinda Félix de. **Regimes e transformações cosmológicas da pejelança Sateré-Mawé**. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social. UFAM, 2011

TORRES, Iraildes Caldas. **A experiência estética da poiesis feminina Sateré-Mawé, a outra face do canto de gênero**. Paper monográfico de pós-doutoramento apresentado ao Centre de Recherche et di Étude Anthopologiques - CREA da Université Lumiére de Lyon 2, France, 2015 (mimeo).

TORRES, Iraildes Caldas. **As novas Amazônidas**, Manaus: Edua, 2005.

UGGÈ, Enrique. **Mitologia Sateré-Mawé**. Ecuador: Abya-Yala, 1991.

CAPÍTULO 12

AS CONCEPÇÕES DA PATERNIDADE E SUA INFLUÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PATERNA EM HOMENS-PAIS

Data de aceite: 01/12/2020

Flávio Lúcio Almeida Lima
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG
Campina Grande – Paraíba
http://lattes.cnpq.br/2434046376233977

Celestino José Mendes Galvão Neto
Faculdade de Macapá
Macapá – Amapá
http://lattes.cnpq.br/1234343736614038

Ana Alayde Werba Saldanha Pichelli
Universidade Federal da Paraíba – UFPB
João Pessoa - Paraíba
http://lattes.cnpq.br/3894708493299308

RESUMO: O estudo da paternidade deve ser compreendido a partir da construção social da masculinidade considerando-se, sobretudo toda a dinamicidade de transformações que necessariamente remetem a contextos sociais e questões ideológicas acerca do masculino. Toda esta realidade reflete mudanças irreparáveis não apenas no homem enquanto indivíduo, mas também em todos os papéis que este homem desempenha na sociedade e na família. Este estudo objetivou identificar a influência das concepções da paternidade na construção da identidade paterna em homens-pais. Tratou-se de um estudo com abordagem qualitativa. Participaram 40 homens-pais, na faixa etária entre de 22 e 47 anos, tempo de parentalidade mínimo de 1 ano, relacionamento estável, e classes sociais diversas. Instrumentos: 1) Entrevista Semiestruturada: com o intuito de apreender discursos acerca das vivências e concepções da paternidade; 2) Questionário sociodemográfico: que buscou levantar dados acerca da idade, renda, tempo de relacionamento, status conjugal, número de filhos e escolaridade. As entrevistas foram processadas por Análise Categorial Temática, proposta por Figueiredo (1993). A partir da análise dos relatos dos participantes, emergiu a classe temática Paternidade composta pelas seguintes categorias e subcategorias: 1- Transformação (Cultural; Familiar; Pessoal); 2- Papéis (Provedor; Social); 3- Responsabilidade (Participação; Cuidado; Disciplina; Referência); 4- Realização; e 5- Limitações (Pessoais; Materiais). A paternidade enquanto construção social é moldada conforme o tempo histórico em transição. A identidade paterna é tida como algo em constante transformação a depender do contexto sócio-histórico do homem e os sentidos atribuídos pelos sujeitos, neste sentido, a forma com a qual o homem foi socializado vai implicar necessariamente na sua identidade paterna e, consequentemente, no seu comportamento frente a paternidade.

PALAVRAS - CHAVE: Paternidade; Identidade Social; Homens-pais.

CONCEPTIONS OF PATERNITY AND ITS INFLUENCE ON THE CONSTRUCTION OF PATERN IDENTITY IN MEN-PARENTS

ABSTRACT: The study of paternity must be understood from the social construction of masculinity, considering, above all, the dynamics

of transformations that necessarily refer to social contexts and ideological questions about the masculine. This whole reality reflects irreparable changes not only in the man as an individual, but also in all the roles that this man plays in society and in the family. This study aimed to identify the influence of conceptions of fatherhood on the construction of fatherly identity in male parents. It was a study with a qualitative approach. Forty men-parents, aged between 22 and 47 years, participated in a minimum parental period of 1 year, had a stable relationship, and different social classes. Instruments: 1) Semi-structured interview: in order to apprehend discourses about the experiences and conceptions of fatherhood; 2) Sociodemographic questionnaire: which sought to collect data about age, income, length of relationship, marital status, number of children and education. The interviews were processed by Thematic Categorical Analysis, proposed by Figueiredo (1993). From the analysis of the participants' reports, the thematic class Paternity emerged composed of the following categories and subcategories: 1- Transformation (Cultural; Family; Personal); 2- Roles (Provider; Social); 3- Responsibility (Participation; Care; Discipline; Reference); 4- Realization; and 5- Limitations (Personnel; Materials). Fatherhood as a social construction is shaped according to the historical time in transition. The paternal identity is seen as something in constant transformation depending on the socio-historical context of the man and the meanings attributed by the subjects, in this sense, the way in which the man was socialized will necessarily imply in his paternal identity and, consequently, in the their behavior towards paternity.
KEYWORDS: Paternity; Social Identity; Men-fathers.

INTRODUÇÃO

Qual seria o papel do pai na história? O comportamento masculino frente à paternidade é caracterizado historicamente pela figura do “pai provedor”. Tal evidência deve-se à herança histórica atribuída ao patriarcado e ao modelo de família nuclear burguesa as quais ajudaram a normatizar o masculino ao longo do tempo. Segundo Connel (1995), o patriarcado ajudou na institucionalização de uma masculinidade hegemônica que se explica através da representação do homem enquanto um sujeito viril, superior, ativo e provedor, o que reforçou a dominação masculina em detrimento ao feminino. De forma semelhante, a concepção de família burguesa, datada do século XVIII, com a divisão sexual do trabalho delegou ao homem a função de provedor econômico do lar. Portanto, por muito tempo atrelou-se ao masculino uma condição de virilidade e de provisão de bens familiares os quais se perpetuam até hoje (Áries, 1981).

Nessa perspectiva, na contemporaneidade, observa-se o rompimento do modelo tradicional de paternidade em detrimento a uma “nova paternidade” que se caracterizaria, principalmente, por vínculos afetivos no trinômio pai-mãe-filhos. Hoje se observam mudanças na função paterna, o modelo de pai provedor já não mais representa plenamente a paternidade. Existe um “novo pai” que se sobrepõe a um “pai antigo”. Os estudos sobre a “nova paternidade” defendem uma concepção fundada no envolvimento afetivo do homem-pai com a família, neste caso seria também o homem responsável pela dimensão de cuidados e afetividade para com os filhos, papel antes delegado apenas ao feminino.

O “novo pai” surge a partir do rompimento com o pai tradicional e do estabelecimento de uma nova masculinidade pautada no cuidado, participação e afetividade (Montesinos, 2004; Gomes & Resende, 2004; Cebotarev, 2003). A literatura indica o crescente interesse pelo estudo dos desdobramentos da nova paternidade em detrimento ao patriarcado (Silva & Piccinini, 2007; Sutter & Bucher-Maluschke, 2008; Serôdio, 2009; Piazzalunga & Lamounier, 2011).

A vivência da paternidade contempla, portanto, uma construção que envolve mudanças identitárias masculinas e concepções de gênero. Neste sentido, evidencia-se a necessidade em se compreender a identidade paterna como construída a partir das concepções dadas a paternidade enquanto fenômeno na vida de cada pessoa. Tal intento foi foco no estudo em questão. Para tanto, como fundamento teórico, utilizou-se a Teoria da Identidade Social sob o prisma da Psicologia Sócio-histórica.

De acordo com o pensamento de Vygostsky, devido o seu caráter histórico, a subjetividade humana não é estática, mas sim dinâmica, mutável e construída a partir da mediação das interações sociais e culturais, dessa forma percebe-se também a sua relação com a construção de identidades. A partir da interação com os outros cada pessoa constrói uma percepção de si mesmo que serve de base para suas ações, principalmente, no que refere a funções desempenhadas na sociedade, tal percepção de si na história das ciências sociais nasceu a partir da noção de identidade (Aita & Facci, 2011; Sirgado, 2000; Vygotsky, 1991). Com base em Vygotsky, verifica-se o quanto na determinação da identidade social está implicada a historicidade e os contextos culturais, a identidade social se constrói sob a perspectiva de um tempo e espaço que faz parte do todo existencial do ser humano, assim reconhece-se a dinamicidade peculiar atrelada a este constructo. Por sua vez, Ciampa (2001) apresenta um conceito de identidade fundado numa abordagem dialética onde os aspectos individuais se relacionam com aspectos sociais, políticos, econômicos, históricos, etc. Neste sentido, o homem é determinado por um conjunto de relações sociais que ocorrem num todo histórico. Assim, a identidade é vista como processo dialético, histórico, político e social, portanto uma construção, um constante processo de devir.

Ante o exposto, justifica-se que a formação da identidade paterna assim como a masculina pode ser entendida a partir de uma construção social. São as interações sociais que permitem estabelecer normas ou conceitos baseados na sua condição (masculina ou feminina). Portanto, parece relevante se investigar quais as concepções da paternidade estão na base da formação da identidade paterna. Com base nisso, o objetivo do estudo em questão se restringiu a identificar a influência das concepções da paternidade na construção da identidade paterna em homens-pais.

MÉTODO

Delineamento e lócus do estudo

Tratou-se de um estudo na abordagem qualitativa, onde se buscou compreender os significados atribuídos ao fenômeno a partir das vivências dos sujeitos. Tal estudo foi realizado na região metropolitana da cidade de João Pessoa/PB.

Participantes

Participaram do presente estudo 40 homens-pais, na faixa etária entre de 22 e 47 anos, tempo de parentalidade mínimo de 1 ano, relacionamento estável, e classes sociais diversas. Os participantes foram selecionados de forma aleatória, sendo respeitados os critérios de inclusão no estudo e concordância em responder os instrumentos. Critérios de inclusão: ser homem-pai adulto, não ser pai adolescente, nem avô. Na Tabela 1, logo abaixo, discrimina-se o perfil sociodemográfico da amostra

	Faixa etária		*Classe socioeconômica*			
			Renda		Nível de instrução	
	22-35 anos	36-47 anos	≤ 3 salários	> 3 salários	Educação básica	Ensino superior
N	26	14	25	15	27	13

Tabela 1 – Perfil sóciodemográfico dos participantes

Instrumentos

Foram utilizados como instrumentos: 1) Entrevista Semiestruturada: com o intuito de apreender discursos acerca das vivências e concepções da paternidade; e 2) Questionário sociodemográfico: que buscou levantar dados acerca da idade, renda, tempo de relacionamento, status conjugal, número de filhos e escolaridade, com o intuito de se traçar um perfil sóciodemografico dos participantes.

Procedimento de coleta de dados

Após a aprovação ética, explicação dos objetivos e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos participantes, procedeu-se a coleta dos dados. As entrevistas foram realizadas de forma individual, audiogravadas mediante autorização do participante, em ambiente de privacidade e de acordo com a disponibilidade do participante, para tanto foram agendados previamente os encontros tendo em vista as atribuições e condições de trabalho de cada participante. Todas as entrevistas foram transcritas para posterior análise.

Análise dos dados

As entrevistas foram processadas por Análise Categorial Temática, proposta por Figueiredo (1993), a qual consiste na relação dos discursos emergentes com as variáveis temáticas de interesse.

Aspectos éticos

Este estudo respeitou os aspectos éticos fundamentado na Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde/MS que regulamenta a ética em pesquisa com seres humanos, tendo sido submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria de Estado da Saúde da Paraíba – CEP/SES-PB. Ademais, todos os participantes foram esclarecidos acerca dos objetivos da pesquisa e sobre a possibilidade de desistência a qualquer momento. Também foi assegurado o sigilo de todas as informações fornecidas. Após seu assentimento, foi assinado o TCLE. Optou-se por atribuir nomes fictícios aos participantes com o intuito de salvaguardar as identidades dos mesmos, bem como assegurar o sigilo de informações.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da análise dos relatos dos participantes, foi construída a classe temática *Paternidade* composta pelas seguintes categorias e subcategorias:

1- Transformação (Cultural; Familiar; Pessoal)

Na vivência da paternidade a tradição cultural da família reflete-se de forma efetiva ajudando a determinar o comportamento masculino. Neste sentido, a paternidade passa a ser encarada a partir da reprodução dos valores adquiridos na tradição cultural familiar, o pai da família de origem serve de referencial para os filhos que também são pais:

> *"Porque, a minha família ela frisa muito esse negócio de responsabilidade. (...) eu cresci com essa representação de pai responsável. Isso me trouxe mais ainda a responsabilidade, ou seja, só fez confirmar aquilo que eu já previa que fosse.".* (Netuno, 37 anos, 3 filhos)

Para Szymanski (2004), a família deve ser objeto de atenção psicoeducacional, uma vez que a socialização principia no convívio familiar por meio de práticas educativas efetivadas para transmitir valores, costumes, crenças e conhecimentos que acredita-se ser importante na inserção social dos filhos.

Dessa forma, percebe-se então a relevância da transmissão geracional na composição da identidade paterna. A transmissão geracional apresenta-se como fator de grande importância para o processo de subjetivação, a consciência humana é construída pelas mediações com o meio sócio-cultural (Vygotsky, 1991). Portanto, o processo de mediação é condição básica para que se desenvolva a consciência, e dentro dela um senso de si, a exemplo da identidade paterna. Reconhece-se nisso que a subjetividade humana é

condicionada à internalização de conhecimentos historicamente construídos (Aita & Facci, 2011).

Ficou evidente que o casamento se plenifica com os filhos, o sentido da vida conjugal encontra-se na parentalidade, na continuidade geracional e este momento novo de mudança na família é expectativa masculina:

> *(...) ser pai, todo ser humano que casa quer ter filhos, (...) Já significa a progressão da vida, a dar continuidade, vamos dizer assim a genética que a gente tem, a continuidade da geração. (Hermes, 42 anos, 3 filhos)*

Nisso, pode-se perceber implícito na fala de Hermes, a construção de um discurso pautado no conceito de masculinidade hegemônica e, consequentemente, numa visão tradicional de paternidade, onde se espera do homem o compromisso com a reprodução e a continuidade da descendência. Para Connel (1995), a masculinidade hegemônica é a configuração de gênero que reforça a ideia da dominação masculina e do patriarcado, nela o masculino é defendido enquanto viril, ativo e reprodutor. É responsabilidade masculina a perpetuação de sua descendência, o homem precisa ter filhos, não tê-los, significa não ter sentido algum a conjugalidade e a familia.

Outro importante aspecto enunciado refere-se às mudanças decorrentes no ciclo de vida familiar no desenvolvimento humano. Para Papalia, Olds e Feldman (2006), a paternidade e a maternidade proporcionam ao adulto uma experiência de desenvolvimento, ou seja, com a chegada dos filhos os pais necessariamente experimentam transformações de cunho psicológico e social em suas vidas.

> *(...) com relação a ser pai, eu já sabia que teria que ter uma responsabilidade, mas eu não sabia que seria tão difícil, (...) a questão da educação, a questão de se dispor, a questão de se anular pelos filhos, (...) Eu continuo com o mesmo pensamento, só que uma coisa, vamos dizer assim, mais maduro. Amadureceu com o tempo, com a convivência (...) foi sendo moldado, não modificado, moldado. (Adônis, 34 anos, 3 filhos)*

A paternidade também atinge a dimensão pessoal masculina ajudando a moldar a personalidade e, consequentemente, a identidade paterna. Ao se tornar pai o homem experimenta um grau maior de maturidade. Parece que a adolescência de fato termina e a adultez é atingida de forma mais evidente, exige-se um comportamento mais sério e voltado para o privado, como afirma Apolo:

> *(...) então eu sai de uma adolescência, comecei um casamento e agora, passando pra condição de pai, então é você entrar na fase adulta de verdade. (Apolo, 29 anos, 1 filho, 3 salários)*

Segundo os participantes, a responsabilidade é uma marca da identidade paterna, uma característica inerente a todo homem-pai:

> *Mais responsável, mais adulto nas coisas que faz. Eu acho dessa forma, com certeza ele (o pai) muda totalmente. (Narciso, 28 anos, 1 filho)*

Esta representação traz implícita concepções tradicionais de gênero que se traduzem na compreensão do pai enquanto a figura responsável da família, aquele que carrega o peso de responsabilidades, que planeja e, portanto, providencia as demandas familiares. Historicamente, todas estas são atribuições delegadas ao gênero masculino e, consequentemente, ao homem-pai; e também se encontram sustentadas no conceito de masculinidade hegemônica (Connel, 1995). Estudos na área corroboram a reprodução de papeis de gênero nas concepções masculinas acerca da paternidade, a responsabilidade e provisão de bens são relacionadas como atributos do homem-pai (Jager & Bottoli, 2011; Amaro, 2008).

A relação pai-filho parece trazer ao homem certa sensibilidade relacional que permite enxergar as nuances da relação com o outro, assim são percebidas novas características masculinas não observadas antes, voltadas para uma dimensão afetiva no contato com o outro, conforme menciona Eros nesse fragmento de sua fala "(...) *há uma descoberta de mim mesmo, que eu nem achava que podia ser, e sentir, e do outro também, (...)".* Tais aspectos são típicos de um novo modelo de homem e de pai, nele a paternidade se faz a partir do envolvimento afetivo do pai no cuidado com os filhos (Sutter & Bucher-Maluschke, 2008). Essa nova visão amplia as experiências masculinas, pois rompe com o modelo tradicional de pai provedor que tornava o pai distante das relações afetivas familiares (Cebotarev, 2003; Freitas, Coelho & Silva, 2007).

2 - Papéis

2.1 Provedor (Material; Afetivo; Educacional)

Fundado em concepções tradicionais, a paternidade foi limitada principalmente à provisão de bens necessários ao sustento da família. Nesta ótica, o pai é o membro familiar que trabalha, obrigatoriamente é o responsável pelas finanças, é o administrador financeiro do lar, sob o qual se relaciona todo o sustento da casa.

> *O pai é responsável a colocar comida dentro de casa, pagar aluguel, energia, gás.* (Aquiles, 29 anos, 1 filho)

> *A responsabilidade que eu tenho na família é dar de comer aos filhos, porque se não for aí complica né.* (Perseu, 34 anos, 2 filhos)

Conforme visto, estas concepções remetem a padrões instituídos desde épocas remotas na história social da família os quais se perpetuaram até contemporaneidade, sendo influentes em discursos sobre paternidade. Historicamente, a família romana era guiada pelo poder paternal (*paterfamilias*), cabia ao *pater* administrar o patrimônio da família e exercer poder absoluto sobre a mulher, os filhos e escravos (Santos & Santos, 2009). Sob esses pressupostos foi estruturado o patriarcado e, posteriormente, a família nuclear

burguesa que trouxe a divisão sexual do trabalho como marca (Áries, 1981). Evidenciou-se nas falas dos participantes certa necessidade de transparecer a execução do papel de provedor material perante a família. O exercício da função de mantenedor do lar também precisa ser exteriorizado com o intuito de reconhecimento intrafamiliar.

> *(...) quando você tem um filho, você tem que se comprometer, tem que botar seriedade no trabalho, pra você manter, poder criar ele. Ele vê em você que você trabalha pra sustentar ele (...) paga uma escola boa, pra que ele no futuro assim, ter a educação que eu tive.* (Helano, 26 anos, 1 filho)

A dimensão afetiva na relação familiar foi ressaltada pelos participantes como algo importante dentro do papel de provedor. Este aspecto salientado dá um novo sentido ao papel de provedor, tradicionalmente conhecido. Quando se fala de provedor, relaciona-se logo a questão material na função paterna, porém os pais estudados pontuaram o "ser amoroso" também como uma questão de provisão. Portanto, ao pai cabe a função de transmitir carinho, zelo, cuidado, afeto e amor aos filhos:

> *(...) você se esquecer de você pra se afetuar com o outro, mais com o outro. (...) ser pai pra mim é ser basicamente amoroso com os filhos, (...).* (Adônis, 34 anos, 3 filhos)

O amor pelo filho foi enfocado como fator imprescindível na família. Um amor que encontra sentido no ato de renúncia de si e cuidado pelo outro, e que se sobrepõe a qualquer outra coisa passando a ser o "pilar de toda a família", como bem afirmou Ajax. Estudos acerca da paternidade participativa apontam a emergência de uma paternidade com intensidade emotiva, com maior contato, amor e cuidado com os filhos, tais fatores contrariam estereótipos tradicionais acerca do masculino e da paternidade, nesta caso cabe ao pai também provê a dimensão afetiva do lar (Sutter & Bucher-Maluschke, 2008; Gabriel & Dias, 2011). Apesar da transformação, ressalta-se que tal aspecto é algo a ser construído ou mesmo melhorado.

A relação de afeto no exercício da paternidade faz menção ao modelo de "novo homem" que concebe o homem enquanto participante da vida privada da família (Staudt e Wagner, 2008); e o modelo de "nova paternidade" o qual reconfigura o papel do pai na família, associando-o à participação, cuidado e transmissão de afeto (Montesinos, 2004; Cebatorev, 2003; Sutter & Bucher-Maluschke, 2008). A literatura indica interesse por esta nova faceta da função paterna que faz parte da paternidade contemporânea. Na nova paternidade abstrai-se uma ampliação no envolvimento pai-filho, abstrai-se a abertura do pai a uma dimensão sensível e participativa da relação os quais indicam caminhos de reinvenção do papel paterno (Oliveira & Silva, 2011).

Ante o exposto, corrobora-se a identidade como transformação determinada pelo tempo histórico. É a dinâmica das relações sociais que vai estabelecer a identidade social. Dessa forma, as mudanças nas relações sociais constituirão também mudanças identitárias

(Ciampa, 2001). Na contemporaneidade, a paternidade vive à sombra de um processo transicional, não se observa um modelo representativo ideal, vive-se o impasse entre a paternidade tradicional e a nova paternidade.

A paternidade também foi relacionada com a educação e formação dos filhos. Neste sentido, observou-se que o pai deve ser provedor educacional, deve ter compromisso com a educação dos filhos, no sentido de instruí-los para o bem, para a vida e para a convivência em sociedade, a saber:

> *"Educá-lo para vida (...) a pessoa quanto mais educada ela for, mas ideias construtivas ela terá, né. (...) A educação ela é bem mais abrangente, educar em todos os aspectos. (...) Então, eu tento fazer isso (...)".* (Ulisses, 47 anos, 4 filhos, 2 salários, ensino superior, não participante do pré-natal feminino)

Naturalmente, o papel de educadora esteve relacionado à mulher. O "instinto materno", mencionado por Badinter (1985), impulsiona a mulher para a função de educadora por excelência, a mulher seria então dotada desse instinto que se encontra na base de seu papel de educadora moral. Também a divisão sexual do trabalho vigorada a partir da estruturação da família burguesa do século XVIII ajudou a representar o espaço privado do lar à mulher, e nele estão contidas atividades que demandam necessidades afetivas as quais não cabiam ao homem (Althoff, 1996), como é o caso da educação. Diante disso, parece ser contraditório a educação estar vinculada ao papel masculino, como aqui se apresenta.

Não obstante, a educação a qual os pais se referem diz respeito a uma educação voltada para a estruturação da moralidade dos filhos. De acordo com os participantes, no papel paterno existe certa preocupação em formar os filhos para o bem, direcionar os filhos para o caminho correto dentro da sociedade, tal qual afirma Ulisses nesse fragmento "*você se preocupar com o que se pode fazer de correto na sociedade"*. Em estudo acerca das concepções de casais sobre o comportamento paterno ideal e real, foi verificado que o domínio de interação parental *disciplina* foi visto como o de maior participação paterna (Prado, Piovanotti & Vieira, 2007). Esta visão estrutura-se sob um discurso patriarcal onde o pai funciona como figura de autoridade moral na preparação para a inserção social, ou seja, é uma educação comprometida com o social, voltada para a vida em sociedade.

3- Responsabilidade (Participação; Cuidado; Disciplina; Referência)

Quando o homem se torna pai a responsabilidade aumenta marcando a vida masculina, dentro dela a participação familiar é um comportamento exigido ao homem.

> *Estar presente é estar sempre assim, ao lado da criança. (...) é que a criança necessita de ter uma pessoa presente nas suas necessidades. Nem sempre ela pode dizer a você, assim abrir a boca, mas você como um pai observador e um pai presente, aí você sabe as atitudes de seu filho.* (Ajax, 42 anos, 2 filhos)

A expressão “estar presente” foi fortemente relatada como representação dessa participação paterna. Ao que parece o “ser presente” é usado pelos participantes como forma de reconfigurar o papel de pai dando um novo sentido cuja demonstração de cuidado prevalece legitimando a paternidade. Participar implica necessariamente estar presente proporcionando cuidados de naturezas diversas:

> *Eu acho que a questão de ter mais cuidado com as coisas, de ser mais presente, de ser realmente pai. (...) cuidar é exercer realmente o papel de pai.* (Zeus, 31 anos, 2 filhos, 4 salários)

Foi enfatizada a paternidade associada ao cuidado com o filho, entretanto um cuidado integral, que contempla várias dimensões que não apenas a financeira, a responsabilidade do pai se faz por uma integralidade, é uma função multifatorial:

> *(...) é em ter cuidado com a criança, ter zelo por ela. Não é ter, como muitos pais aí, que tem muitos filhos que tanto faz, quem quiser que cuide. (...) responsabilidade é nesse sentido de ter cuidado, com a educação, com a saúde, com tudo da criança, (...).* (Agamemnon, 45 anos, 2 filhos)

A palavra “cuidar/cuidado” pareceu estar imbuída por um sentimento ambíguo, onde se misturam a responsabilidade na provisão de bens, bem como a importância de se observar a necessidades afetivas e educativas. Ante essa aparente ambiguidade, compreende-se que o homem busque entender sua função como multifatorial. O cuidar pleno foi visto como vivência da nova paternidade tal qual salienta Montesinos (2004), no sentido de que no exercício de ser pai há compromissos além da responsabilidade financeira (Montesinos, 2004; Gomes & Resende, 2004; Cebotarev, 2003).

Ser pai também é ter responsabilidade com a disciplina, é manter a ordem e um senso de moralidade dentro do lar. A disciplina sempre esteve associada a identidade paterna, neste sentido aqui a disciplina foi ressaltada como necessária:

> *“(...) também tem que ter a hora de disciplinar, porque nem tudo a gente pode ficar passando a mão, (...) Pode sim impor disciplina, sem ser extrapolado, porque tem algumas pessoas que quer logo matar, esfolar, eu acho isso errado. Tem que primeiro saber os pontos, não vai se julgar logo de primeira, não vai logo atirar a pedra, vamos olhar primeiro”.* (Ajax, 42 anos, 2 filhos)

Neste sentido, a identidade paterna é alicerçada pelos conceito de masculinidade hegemônica e modelo patriarcal de família cuja ordem e disciplina são instituídas pelo pai o qual detém todo o poder sobre a família (Connel, 1995; Xavier, 1998). Resultados semelhantes foram corroborados por Romanelli (2003), em estudo com famílias de classe média, foi verificada a representação do pai como responsável por controlar e vigiar a conduta do filho, o pai foi concebido como aquele que delimita a fronteira entre o privado e o público, o permitido e o proibido, contudo sem utilizar de autoritarismo.

Compondo a função paterna existe ainda a responsabilidade em ser uma referência

para o filho, nisso enxerga-se o compromisso paterno na formação do caráter dos filhos.

> *(...) eu acho, que eu tenho um caráter bom, eu sou um homem bom, eu me acho um homem bom, ser um homem bom pra meu filho, como eu acho que sou. É um referencial sem dúvida, sem dúvida.* (Hércules, 32 anos, 1 filho)

Na formação do caráter, a transmissão de valores íntegros esteve atrelada a figura do pai, portanto cabe ao pai ser "referencial", ser "exemplar", ser um "espelho" para o seu filho, sobretudo trazendo bons valores.

Para que se efetue esta referência é necessário que o homem-pai se resguarde quanto as suas atitudes e comportamentos, nesse sentido a paternidade traz mudanças à personalidade masculina. Esta constatação já foi verificada na categoria 1 quando os participantes referiram a paternidade enquanto um fenômeno de transformação pessoal masculina. As mudanças na vida masculina se justificam em função da referência que os pais devem ser para seus filhos. A partir do momento em que se é pai suas ações implicarão em princípios-guia para as ações dos filhos, deste modo o homem há que se policiar para que seu comportamento transpareça uma boa conduta perante o mundo.

4 - Realização

A vivência da paternidade pode trazer grande felicidade e satisfação subjetiva que faz o homem-pai concebê-la como uma realização. Na categoria 4, emergiram concepções da paternidade vinculadas a esta representação, a saber:

> *Eu me sinto feliz, me sinto realizado, me sinto é que realmente, é a completude do ser humano mesmo. (...) E o fato de chegar em casa e botar ele pra brincar, pra dormir, pra conversar com ele, pra educar, pra conversar tudo isso aí, me traz uma felicidade imensa.* (Hélio, 34 anos, 2 filhos)

Nesta perspectiva, a paternidade foi retratada como um acontecimento único e transformador que complementa a vivência masculina, que faz o homem ascender a um estágio maior tornando-o mais inteiro, mais completo, desta maneira relatou Hélio *"é a completude do ser humano mesmo"*.

A realização do sonho pode estar envolta por uma necessidade do homem em perpetuar sua descendência ou mesmo uma forma de se autopromover enquanto pessoa. O fenômeno da paternidade pode trazer ao pai certa satisfação a qual se caracteriza pelo fato de poder contribuir para a descendência de sua família, o filho passa a ser de fato a realização desta empreitada, sendo inclusive visto como uma extensão do pai no processo histórico familiar. Essa constatação pode ser verificada na fala de Helano logo abaixo.

> *Eu me senti muito realizado. Pronto, hoje eu posso morrer tranqüilo, já deixei um fruto é uma representação minha, (...) 'Oh o filho do Helano, como ele ta, estudioso, trabalhando ta entendendo'. Eu me sinto realizado (...).* (Helano, 26 anos, 1 filho)

Um ponto de relevância verificado nesse estudo refere-se à diferença na experiência da parentalidade no homem e na mulher. A realização da paternidade no homem está ligada a concretude do filho, ao passo que na mulher ocorre muito antes dado à experiência gestacional. Para os homens o nascimento do filho "realiza o amor de pai", vê-se com isso a relação da paternidade com a materialidade. Pode-se então inferir que a função de pai principia, objetivamente, com o nascimento do filho, antes disso o pai é um mero participante. As evidências de tais achados estão implícitas na fala de Hércules que se segue:

> *(...) quando você ver que aquilo ali é verdade, que aquela criatura é sua cara inclusive, é sua copia miniaturizada, aquilo ali transforma, realiza o amor do pai. Não é que não ame, ou que ame menos, mas a realização pra mulher é antes da realização pra o homem.* (Hércules, 32 anos, 1 filho)

5- Limitações (Pessoais; Materiais)

As limitações pessoais dizem respeito a peculiaridades da vida masculina as quais impossibilitam o transcorrer satisfatório da experiência paterna. A própria discrepância entre o real e o ideal se configurou como uma limitação pessoal a ser superada.

> *Eu já fui mais ou menos encaixando como eu estou longe de ser um pai assim exemplar como diz o ditado, né, porque tem muita coisa aí que eu poderia fazer, isso só quem faz mais é ela (a mulher), é ela, é ela.* (Urano, 32 anos, 2 filhos)

Existe um sentimento o papel de pai poderia ser melhor desempenhado caso suas crenças fossem condizentes com o comportamento atual. Nesta perspectiva, o comportamento paterno real e ideal no que se refere ao domínio da interação social foi avaliado como discrepantes, em estudo realizado com casais. Os casais avaliaram que o ideal de interação social é significativamente superior ao real, e os homens relataram que deveriam ter um maior envolvimento com os filhos (Prado, Piovanotti & Vieira, 2007). O diálogo com a criança foi apontado pelos participantes como um fator de dificuldade na criação dos filhos:

> *(...) a dificuldade de se adequar a esse novo modo de vida que vai requerer uma dedicação de você, logo no inicio, e você talvez ache isso ruim. (...) dificuldade de criação, de conversar, dialogar, a conversa do filho é diferente da conversa do pai, eles tem um novo modo de pensar, e é difícil a gente explicar as coisas para o filho, conviver, educar nessa idade de cinco anos.* (Homero, 37 anos, 2 filhos)

Homero expressa em sua fala a inadaptação com a interação pai-filho na primeira infância. Sobre a participação paterna no desenvolvimento infantil na primeira infância, Serôdio (2009) refere que o prazer sentido pelo pai no exercício paterno (gratificação parental) tem estreita relação com o desenvolvimento infantil, especificamente na forma

como a criança se autoconceitua nas dimensões de aceitação dos pares, competência física e cognitiva. Deste modo, segundo esta autora, é importante a inserção do pai nos estágios iniciais da vida psíquica da criança, uma vez que a gratificação parental do pai no ato de cuidar favorece na construção de um autoconceito infantil mais seguro e positivo.

Foram apontadas questões objetivas no processo paterno as quais designam também limitações. Desta maneira, o trabalho foi indicado como o grande fator limitador de uma boa atuação do papel paterno. O pai trabalhador é impossibilitado de se envolver mais afetivamente com os filhos, dado a sua condição de estar grande parte do seu tempo externo à família.

> *(...) devido ao meu trabalho, eu tô falando por mim, eu acho que fico devendo a meu filho, ta entendendo. Atividade acompanhada até mesmo quando meu filho vai sair só comigo, quer levar a mãe. E quando vai sair só com a mãe, nem pergunta se eu quero ir, entendesse, devido o convívio que tem mais com a mãe.* (Atreu, 34 anos, 1 filho)

A dificuldade de não dispor de tempo útil para os filhos acaba por afastar o pai das atividades de cuidado e, ainda, reforça o convívio da mãe com o filho. Como consequência deste fato o pai acaba por se sentir marginalizado do processo. Corroborando este achado, em pesquisa com famílias, Romanelli (2003) observou que os relatos dos filhos associaram a intimidade, a expressão de afeto, emoções, temores e dúvidas, à figura materna; enquanto o pai foi visto como alguém distante cuja intimidade é difícil. Foi apontada a quantidade de tempo fora de casa, vivido pelo pai, como justificativa para essas representações.

O pai vive a paternidade sob o viés de um impasse, trabalhar e estar presente em casa. O trabalho então representa uma limitação material que afasta o pai de sua atuação ideal. Acerca disso, Viera e Souza (2010) apontam que o equilíbrio foi representado como característica importante na concepção de paternidade. Para os pais estudados por essas autoras, na atuação da paternidade deve existir um equilíbrio que envolva responsabilidade, cuidado, carinho, compreensão, orientação e educação, todos estes elementos estão vinculados, foram vistos como condições para ser um “bom pai”.

As limitações podem estar envolvidas com habilidades práticas de cuidados domésticos infantis as quais os pais não dispõem normalmente. Mesmo sob uma perspectiva de participação, o homem-pai ainda experimenta na sua vivência complicações que encontram base no que fora instituído enquanto sendo atividade de homem ou de mulher na divisão sexual do trabalho dentro da família. Mesmo havendo um esforço por parte do homem em se mostrar atuante e participativo, o estigma da diferença sexual parece prevalecer tornando o processo mais complicado.

> *Aí coloco a fralda, coloco ele pra dormir, porque assim ela (a mãe) gosta bastante de dividir. Dar banho nele eu não dou banho, porque ela que sabe dar banho, pegar e certas coisas. (...) tem coisa que eu não faço, que eu não tenho jeito, quando ele faz ‘cocô’ pra limpar.* (Hefesto, 38 anos, 1 filho)

Quando relata "*eu não tenho jeito*", Hefesto ainda transparece valores de uma masculinidade hegemônica que reforça a dominação masculina restringindo o homem ao externo. Entretanto, o comportamento de dividir as tarefas com a esposa o coloca num perfil de transformação da identidade paterna.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A paternidade enquanto construção social é moldada conforme o tempo histórico em transição. A identidade paterna é tida como algo em constante transformação a depender do contexto sócio-histórico do homem e os sentidos atribuídos pelos sujeitos, neste sentido, a forma com a qual o homem foi socializado vai implicar necessariamente na sua identidade paterna e, consequentemente, no seu comportamento frente a paternidade. Tais constatações podem servir de base no planejamento e implementação de políticas públicas de assistência à saúde do homem e da família, sobretudo no campo da saúde reprodutiva.

REFERÊNCIAS

Aita, E. B. & Facci, M. G. D. (2011). Subjetividade: uma análise pautada na Psicologia histórico-cultural. *Psicologia em Revista*, v. 17, n. 1, p. 32-47.

Althoff, C. R. (1996). Dimensionando o espaço da família, no âmbito do público e do privado. *Cogitare Enferm.*, v. 1, n. 2, p. 35-38.

Amaro, E. C. V. M. (2008). Paternidade: novos e velhos valores: uma experiência no setor de Maternidade da Unidade Integrada de Saúde Herculano Pinheiro. Trabalho de conclusão de curso de graduação. Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UFRJ.

Áries, P. (1981). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara.

Badinter, E. (1985). *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Cebotarev, E. A. (2003). Familia, socialización y nueva paternidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(2), 53-78.

Ciampa, A. C. (2001). *A estória do Severino e a História da Severina*. São Paulo: Brasiliense.

Coonell, R. W. (1995). *Masculinities: Knowledge, power and social change*. Berkeley/ Los Angeles: University of Califórnia Press.

Figueiredo, M. A. C. (1993). Profissionais de Saúde e AIDS. Um estudo diferencial. *Medicina*. Ribeirão Preto, 26(3), 393-407.

Freitas, W. M. F.; Coelho, E.A.C. & Silva, A.T.M.C. (2007). Sentir-se pai: a vivência masculina sob o olhar de gênero. *Cad. Saúde Pública*, 23(1), 137-145.

Gabriel, M. R. & Dias, A. C. G. (2011). Percepções sobre a paternidade: descrevendo a si mesmo e o próprio pai como pai. *Estudos de Psicologia*, 16(3), p. 253-261.

Gomes, A. J. S. & Resende, V. R. (2004). O pai presente: o desvelar da paternidade em uma família contemporânea. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20(2), 119-125.

Jager, M. E.; Botolli, C. (2011). Paternidade: vivência do primeiro filho e mudanças familiares. *Psicologia: Teoria e Prática*, 13(1), p. 141-153.

Montesinos, R. (2004). La nueva paternidad: expresión de la transformación masculina. *Polis*, 4(2), 197-220.

Oliveira, A. G. & Silva, R. R. (2011). Pai contemporâneo: Diálogos entre pesquisadores brasileiros no período de 1998 a 2008. *Psicol. Argum.*, 29(66), p. 353-360.

Papalia, D. E.; Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2006). *Desenvolvimento humano*. 8ª ed. Porto Alegre: Artmed.

Prado, A. B.; Piovanotti, M. R. A. & Vieira, M. L. (2007). Concepções de pais e mães sobre comportamento paterno real e ideal. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 12, n. 1, p. 41-50.

Romanelli, G. (2003). Paternidade em famílias de camadas médias. *Estud. pesqui. psicol.*, v. 3, n. 2, p. 79-96.

Santos, J. B. & Santos, M. S. C. (2009). Família monoparental brasileira. *Rev. Jurídica*, v. 10, n. 92, p.01-30.

Serôdio, S.G. (2009). *A Função Paterna e o Desenvolvimento Infantil: Influência da Gratificação Parental e da Presença versus Ausência nos Primórdios do Auto-Conceito da Criança*. Dissertação de mestrado. Lisboa, Portugal. Universidade de Lisboa - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Silva, M. R. & Piccinini, C.A. (2007). Sentimentos sobre a paternidade e o desenvolvimento paterno: um estudo qualitativo. *Estudos de Psicologia*, 24(4), 561-573.

Sirgado, A. P. (2000). O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação & Sociedade*, Ano XXI, n. 71, pp. 45-78.

Staudt, A .C. P. & Wagner, A. (2008). Paternidade em tempos de mudança. *Psicologia: Teoria e Prática*, 10(1, 174-185.

Sutter, C. & Bucher-Maluschke, J. S. N. F. (2008). Pais que cuidam dos filhos: a vivência masculina na paternidade participativa. *PSICO PUCRS*, 39(1), 74-82.

Szymanski, H. (2004). Práticas educativas familiares: a família como foco de atenção psicoeducacional. *Rev. Estudos de Psicologia*, 21(2), 5-16.

Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Xavier, E. (1998). *Declínio do patriarcado: a família no imaginário feminino*. Rio de Janeiro: Record, Rosa dos Tempos.

Piazzalunga, C. R. C. & Lamounier, J. A. (2011). O contexto atual do pai na amamentação: uma abordagem qualitativa. *Rev Med Minas Gerais*, 21(2), 133-141.

CAPÍTULO 13

COLONIALIDADE, MODERNIDADE E DECOLONIALIDADE: EM BUSCA DO GIRO DECOLONIAL

Data de aceite: 01/12/2020

Paulo Robério Ferreira Silva
Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES).
Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/Minas).
Bolsista CAPES

RESUMO: Colonialidade, modernidade e decolonialidade formam uma tríade. Se a colonialidade é a face obscura da modernidade, tal moeda, em sua dupla face, tem sido desvelada pela decolonialidade. Seu uso ocorreu, primeiramente neste continente que veio ser chamado de América pelo colonizador, e daqui se espalhou pelo mundo. Foi trocada por saberes, histórias e gentes. Valorizou-se, sobremaneira, nos últimos cinco séculos. Para lidar com sua pujante capacidade de (re) invenção, o reconhecimento da "diferença colonial" passa a ser condição *sine qua non* para a emergência de uma razão de fronteira, ou seja, o pensamento liminar, como advoga Walter Mignolo. Neste estudo, pretendo apresentar, mesmo que de forma incipiente, alguns aspectos da teoria decolonial, no sentido de indicar como este campo do conhecimento tem sido profícuo para o estudo de temas relacionados aos povos e saberes da América Latina e Caribe que sofreram e sofrem a violência da colonização/pós-colonização.

PALAVRAS - CHAVE: Decolonialidade. Colonialidade. Modernidade.

COLONIALITY, MODERNITY AND DECOLONIALITY: FOR THE SEARCH FOR DENIED HUMANITIES

ABSTRACT: Coloniality, modernity and decoloniality form a triad. If coloniality is the dark side of modernity, such a coin, in its double face, has been unveiled by decoloniality. Its use occurred, first in this continent that came to be called America by the colonizer, and from here it spread throughout the world. It was exchanged for knowledge, stories and people. It has been highly valued in the last five centuries. In order to deal with its vigorous capacity for (re) invention, the recognition of the "colonial difference" becomes a sine qua non condition for the emergence of a frontier reason, that is, the preliminary thinking, as advocated by Walter Mignolo. In this study, I intend to present, even if in an incipient way, some aspects of decolonial theory, in the sense of indicating how this field of knowledge has been useful for the study of themes related to the peoples and knowledge of Latin America and the Caribbean who have suffered and suffer colonization / post-colonization violence.

KEYWORDS: Decoloniality. Coloniality. Modernity.

INTRODUÇÃO

A emergência do giro decolonial, como vem ocorrendo desde a última década do século passado na América Latina, tem provocado transformações significativas na produção

acadêmica e em sua apropriação pela sociedade. Este giro ocorre num esforço de pesquisadores e instituições em, por um lado, intercambiar saberes tradicionais e acadêmicos que foram subalternizados pelas ideologias da colonialidade e da modernidade e, por outro, colocar sob rasura a própria hegemonia da ciência colonial/moderna. Abrem-se uma plêiade de possibilidades de investigação e produção de novas teorias e metodologias. Para tanto, na perspectiva do giro decolonial, duas condições que se complementam precisam ser observadas: primeiro, o reconhecimento da "diferença colonial", ou seja, a transformação de diferenças culturais entre colonizadores e colonizados em valores que classificam os grupos sociais a partir das ideologias da colonialidade/modernidade (MIGNOLO, 2003); segundo, o "pensamento liminar", que significa o localizar-se entre a hegemonia da modernidade e a condição de subalternização imputada pela colonialidade, no sentido de investir contra estas ordens dominantes e trazer à baila sujeitos, conhecimentos e práticas que foram e são negados pela violência da (pós) colonização.

Neste estudo, pretendo apresentar alguns dos aspectos deste giro decolonial, considerando que em seu conjunto, eles indicam caminhos profícuos para lidar com os grandes desafios históricos e contemporâneos que se manifestam na América Latina; e não apenas. Partindo da ideia de *decolonialidade* como campo de conhecimento e político, sobretudo, de crítica epistemológica e histórico-política à colonização da América, além de um território apropriado para a construção científica de novas formas de apreender o mundo, o objetivo aqui é fazer tensionar colonialidade e modernidade. Enquanto esta foi abertamente promovida e reinventada ao longo destes últimos séculos, aquela permaneceu camuflada e até mesmo negada pela ciência produzida e difundida hegemonicamente no além-mar e no lado Norte de América, ao passo que aqui, ao Sul, foi consumida vorazmente. A colonialidade e a modernidade produziram a América em que vivemos. A decolonialidade propõe enfrentar as ideologias da colonialidade e da modernidade, com o fito de contribuir para desconstruir a América que foi forjada no sofrimento, na dor e no medo dos povos que foram vítimas da colonização europeia.

Por não ser um estudo exaustivo da decolonialidade – condição seguramente impossível para este espaço –, o que busco aqui é discutir o giro decolonial a partir de questões que vão desde o seu surgimento, quando da crítica aos estudos subalternos latino-americanos, até alguns desafios teórico-metodológicos e ético-políticos; passando ainda por aspectos estruturais, como a evidência da colonialidade do poder, do saber e do ser, a (re)significação da modernidade, e a decolonialidade como epistemologia anti-colonial/moderna. Trata-se, em grande medida, de uma espécie de "primeiro olhar" pela fresta da porta que vai se abrindo para um mundo de novos desafios e possibilidades, e talvez até mesmo de reencontro com nós mesmos, ou seja, com as nossas humanidades negadas.

DECOLONIALIDADE

A decolonialidade[1] é um fenômeno que se manifesta fundamentalmente em duas direções, como mostram Mignolo e Pinto (2015): uma delas se refere ao movimento de transformação das ex-colônias europeias em Estados-nações soberanos; a outra, no esforço de desvinculação, direta ou indireta, da dominação política, econômica, subjetiva, epistêmica, entre outras, ocidentalocêntrica[2]. Os sentidos atribuídos à decolonialidade, no entanto, só seriam possíveis ao se esboçarem na tensão com a colonialidade/modernidade. Como mostra Mignolo (2008, p. 247), "*la conceptualización misma de la colonialidad como constitutiva de la modernidad es ya el pensamiento de-colonial en marcha*"[3] Se colonialidade e modernidade são, por tal lógica, as duas faces da mesma moeda nos vigorosos processos colonizadores que se arrastam pela América (e outras áreas do planeta) por mais de cinco séculos, embora a primeira tenha sido "esquecida", ou talvez fosse mais apropriado dizer: escondida, pelo pensamento hegemônico ocidentalocêntrico, a decolonialidade significa não apenas a resistência a este domínio colonizador, como também a possibilidade concreta de superação dessas forças, invisíveis e visíveis, que perpassam hegemonicamente as diferentes dimensões das sociedades latino-americanas. Nesse sentido, Mignolo (2008a, p. 10), foi enfático: "[...] *si, por un lado, colonialidad es la cara invisible de modernidad es también, por otro lado, la energía que genera la descolonialidad*"[4].

A manifestação embrionária da decolonialidade ocorreu ainda na segunda década do século XVII. Em um manuscrito de mil e duzentas páginas, intitulado *Nueva Coronica y Buen Gobierno*[5], escrito em Cuzco, em 1613, de autoria do peruano andino Felipe Guaman Poma de Ayala (1534-1615), escrito em uma mistura de quíchua e espanhol, o autor propõe e chama à responsabilidade o rei Felipe III, da Espanha, para a realização, em conjunto com as elites andinas, de uma nova forma de governo. Como mostra Pratt (1999), no documento Guaman Poma de Ayala, defende uma nova visão de mundo. Para isso, primeiramente reescreveu a história da cristandade, com o objetivo de incluir nela os povos naturais da América. Em seguida, mostrou em detalhes a história e os modos

1 Os textos que tratam das discussões sobre a *decolonialidade* ora grafam tal termo com "s", ora sem; tanto quanto, decolonial como descolonial. No entanto, a supressão do "s", conforme Mignolo (2010), tanto distingue das ideias de descolonização da África e da Ásia, ocorrido no pós-Segunda Guerra, como se afasta do pós-colonialismo, que ainda carregaria em sua essência o eurocentrismo combatido pelo movimento decolonial. Ainda segundo Mignolo (2010, p. 19), "*La ventaja pedagógica de la de-colonialidad sobre decolonización es doble. Por un lado, nombra la tarea de desvelar y deshacer "la lógica de la colonialidad" y, por otro lado, nombra un proyecto y un proceso que deberían ser distinguidos de los diversos significados atribuidos a la 'pos-colonialidad'*". (A vantagem pedagógica da descolonialidade sobre a descolonização é dupla. Por um lado, ele nomeia a tarefa de desvendar e desfazer "a lógica da colonialidade" e, por outro lado, nomeia um projeto e um processo que devem ser distinguidos dos vários significados atribuídos à "pós-colonialidade"). (Tradução nossa, bem como as demais).

2 Ou seja, o domínio imperialista exercido por países centrais europeus e pelos Estados Unidos.

3 "A conceitualização mesma da colonialidade como constitutiva da modernidade é já o pensamento de-colonial em marcha".

4 "Se, por um lado, a colonialidade é a face invisível da modernidade, é também por outro lado, a energia gerada pela descolonialidade".

5 O documento foi enviado ao rei Felipe III da Espanha e está arquivado nos Arquivos Reais Dinamarqueses (PRATT, 1999).

de vida dos povos andinos, destacando os seus líderes. Também tratou da exploração espanhola, denunciando a violência e os desmandos dos europeus. Por fim, em uma entrevista imaginária, ele então indica como seria um governo em colaboração entre andinos e europeus.

Outro importante documento, *Thoughts and Sentiments on the Evil of Slavery*[6], é do final do século XVIII. Foi produzido por Quobna Otabbah Cugoano (1757-1791), um escravizado liberto, e publicado em Londres, na Inglaterra, em 1787. Nesse contundente documento, Cugoano revela, conforme sua própria experiência e reflexões, o mal da escravidão e a sua incongruência com a existência da própria sociedade defendida pelos europeus. Para ele, a liberdade do homem não estava em sua relação com a propriedade, como difundia o pensamento liberal, mas em relação aos outros homens. Tanto Ayala como Cugoano, como percebeu Mignolo (2008b), ao questionarem as bases da modernidade, inauguraram o "pensamento de fronteira" (tema que será discutido posteriormente).

A manifestação desse pensamento liminar vem ocorrendo nestes séculos de colonização com certa frequência nos mais diferentes lugares da América. A título de exemplificação, tomem-se as contribuições do cubano José Martí (1853-1895), do peruano José Carlos Mariátegui (1894-1930) e dos brasileiros Manoel Bomfim (1868-1932) e Darcy Ribeiro (1922-1997). Martí, em sua obra *Nuestra América*, publicada em 1891, já defendia que a América Latina e o Caribe deveriam ser pensados e construídos a partir deles mesmos. A ideia de "pátria grande" se apoiava, entre outras coisas, tanto no entendimento de que aqui surgiu um povo novo, diferente dos autóctones, dos africanos e dos europeus, como também era preciso superar o referencial de modernidade tomado emprestado dos Estados Unidos. Para Martí, a América Latina deveria construir seu próprio e inédito caminho (MARTÍ, 2005).

Pouco tempo depois, outra importante obra também se tornaria referência naquilo que se pode chamar de pensamento decolonial embrionário. Trata-se de *América Latina: males de origem*, de Manoel Bomfim, publicado em 1905. Bomfim inaugura um contradiscurso à hegemonia da perspectiva do darwinismo social, então em voga. Para ele, os intelectuais que procuravam lidar com a América Latina ou se valiam do senso comum ou procuravam entender a realidade por meio de teorias importadas, portanto, por dois caminhos que não permitiriam se chegar aos objetivos desejados. Entre suas contribuições, descartou as teorias racistas como condição para se entender a formação das sociedades colonizadas da América Latina, dando ênfase, ao contrário, às instituições do sistema colonial como causa dos males que provocam o atraso da América Latina (BOMFIM, 2013). A originalidade e astúcia do pensamento de Manoel Bomfim pode ser mais bem dimensionada, como foi percebida por Ribeiro (2013, p. 11), ao afirmar que: "Também antes do que qualquer outro, Manoel Bomfim nos deu o diagnóstico do racismo como a técnica ideológica europeia de dominação e escravização".

6 "Pensamentos e sentimentos sobre o mal da escravidão".

Entre outras importantes contribuições ao pensamento decolonial, José Carlos Mariátegui trouxe à baila a importância e centralidade das culturas originárias da América. Para ele, o atraso se manifesta na cultura europeia, pois foi esta que desmantelou o "desenvolvimento" das culturas pré-colombianas centradas social e eticamente. "*La colonización de la América Latina por la raza blanca no ha tenido, en tanto, como es fácil probarlo, sino efectos retardatarios y deprimentes en la vida de las razas indígenas. La evolución natural de estas ha sido interrumpida por la opresión envilecedora del blanco y del mestizo*" (MARIÁTEGUI, 1969, p. 24-25)[7].

Assim como Manoel Bomfim, Mariátegui rompe com o determinismo da raça e propõe que são pelos temas sociais que se poderia apreender a realidade dos homens em sociedade. Nesse caso, sua proposta de "superação" do eurocentrismo se sustenta na importância e centralidade dos saberes originários da América Latina.

Na segunda metade do século XX, Darcy Ribeiro, também influenciado pelo pensamento de Manoel Bomfim, como o mesmo manifesta: "Lendo-o, me vi diante de todo um pensador original, o maior que geramos, nós, latino-americanos. Um pensador plenamente maduro em 1905, que foi quando publicou seu livro. Desde então isso me intriga. Por que ninguém sabe dele? Por que ele não exerceu nenhuma influência"? (RIBEIRO, 2013, p. 6) investiu e contribuiu para amplificar as vozes que faziam vibrar o pensamento decolonial embrionário. Em obras como: *O processo civilizatório: estudos de antropologia da civilização*, de 1968; *Os brasileiros: teoria do Brasil*, de 1978; e *América Latina: a pátria grande*, de 1986, entre tantas outras, Ribeiro invoca a necessidade de se falar a partir da América Latina não como um lugar inferior, como historicamente posto pela ciência ocidentalocêntrica, mas, ao contrário, como um vigoroso caldeirão de saberes que precisavam ser exteriorizados para dar vazão a outras formas de organização das sociedades não mais subjugadas pelas hegemonias colonizadoras e suas derivações.

Como mostra Mignolo (2003), Darcy Ribeiro reconheceu o estado liminar ao se declarar *antropologiano*, ou seja, aquele que ocupa o lugar tanto de objeto como de sujeito do conhecimento, diferentemente dos antropólogos de países europeus e dos Estados Unidos que se autoproclamam apenas sujeitos do conhecimento. Tal condição permite, então, ao "antropologiano" lidar com a tensão entre as hegemonias dos colonizadores e a incorporação da subalternização por parte dos colonizados. Como afirma Ribeiro "Mesmo as camadas mais inteligentes dos povos não-europeus acostumaram-se a enxergar-se e a suas comunidades como infra-humanidade, cujo destino era ocupar uma posição subalterna pelo simples fato de que a sua era inferior à da população europeia" (apud MIGNOLO, 2003, p. 36).

7 "A colonização da América Latina pela raça branca não teve, no entanto, como é fácil provar, senão efeitos retardatários e deprimentes na vida das raças indígenas. A evolução natural destes foi interrompida pela opressão degradante do branco e do mestiço".

O GRUPO MODERNIDADE/COLONIALIDADE

No final da última década do século XX, a criação do grupo Modernidade/Colonialidade, que realizou seu primeiro encontro em 1998 na Universidad Central de Venezuela, apoiado pelo Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO), reuniu importantes intelectuais dedicados ao estudo da América pela perspectiva da decolonialidade, como Walter Mignolo, Anibal Quijano, Enrique Dussel, Fernando Coronil, Edgardo Lander e Arthuro Escobar. Teria se formalizado ali o que foi chamado posteriormente de *giro decolonial*[8]. Para mais bem entendê-lo, no entanto, é preciso retornar à criação, em 1992, do *Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos* (GLAES). O surgimento desse grupo foi inspirado no Grupo Sul-Asiático de Estudos Subalternos. No "Manifesto inaugural del Grupo Latinoamericano de Estudios Subalternos" tanto se evidenciavam os aspectos que foram referenciados no grupo asiático, como se apresentou um panorama da realidade latino-americana daquele momento, bem como as possíveis estratégias a serem realizadas pelo grupo. A ideia central era dar voz e visibilidade ao subalterno, espoliado nestes cerca de cinco séculos de colonização e exploração. "*No se trata, por ello, de desarrollar nuevos métodos para estudiar al subalterno, nuevas y más eficaces formas de obtener información, sino de construir nuevas relaciones entre nosotros y aquellos seres humanos que tomamos como objeto de estudio*"[9] (CASTRO-GÓMEZ e MENDIETA, 1998, p. 81).

A experiência do GLAES foi significativamente profícua, no sentido também de colocar a América Latina e o Caribe no bojo das discussões pós-colonialistas. Sob a influência das ideias de grandes pensadores como Franz Fanon, Aimé Césaire, Albert Memmi, Ranajit Guha, Gayatri Chakrabarty Spivak, Partha Chatterjee, Dipesh Chakrabarty, Homi Bhabha, Edward Said, Stuart Hall, entre outros, o grupo evidenciou, sobremaneira, as relações entre centro e periferia, com ênfase nas denúncias da violência e dos prejuízos imputados aos povos latino-americanos pela colonização.

A partir das próprias atividades dos pesquisadores envolvidos no GLAES, surgiram instigantes críticas ao pós-colonialismo, com destaque para, as realizadas por Walter Mignolo, entre outras[10]. Para ele, o pensamento pós-colonial, gestado na Europa e nos Estados Unidos, sobretudo por intelectuais de ex-colônias, e assentado na teoria crítica inerente ao pós-estruturalismo e ao pós-modernismo, não seria suficiente para lidar com as mudanças que se evidenciavam na América e em outras partes do planeta. Em um encontro ocorrido em maio de 2003, intelectuais latino-americanos puseram à mesa tais demandas. As questões giraram em torno de como a teoria crítica frankfurtiana de

8 O termo foi utilizado pela primeira vez por Nelson Maldonado-Torres em uma conferência ocorrida em Berkeley, California, EUA, em 2005.

9 "Não se trata, portanto, de desenvolver novos métodos para estudar o subalterno, novas e mais eficazes formas de obter informações, mas para construir novas relações entre nós e aqueles seres humanos que tomamos como objeto de estudo".

10 O tema já aparecia, como mostra Mignolo (2007), em conversas, reflexões e artigos de importantes pensadores decoloniais, como Enrique Dussel, Santiago Castro-Gómes e Nelson Maldonado-Torres.

Horkheimer lidaria com as “revoluções globais” protagonizadas por atores que foram subjugados e subalternizados durante os últimos 500 anos; e ainda: como a “teoria crítica” lidaria com questões de gênero, raça e natureza; bem como poderia ser assimilada pelo projeto latino-americano da Modernidade/Colonialidade (MIGNOLO, 2007). Teria, pois, se verificado que as críticas pós-estruturalistas feitas, por exemplo, por Foucault, Derrida, Deleuze e Guattari, embora com pretensões de universalidade, permaneciam provincianas (MIGNOLO, 2003).

GIRO DECOLONIAL

O *giro decolonial*, então, passou a se evidenciar realmente a partir do movimento M/C, quando se fez necessário e urgente a construção de epistemologias sustentadas nas demandas e necessidades da América Latina e do Caribe. Três eixos – não hierárquicos –, desse modo, se tornaram evidentes: primeiro, um estado permanente de crítica à ciência ocidentalocêntrica e aos seus danos provocados na América Latina (e no mundo). Essa crítica, no entanto, deveria ser feita por dentro, no sentido de revelar suas entranhas e ser remoída, visando não a sua negação, mas a sua superação e, oxalá, reinvenção; segundo, evidenciar os saberes latino-americanos. Desencobrir o que foi encoberto durante mais de cinco séculos de violência contra o povo e suas formas próprias de estar no mundo e transformá-lo; terceiro, recontextualizar as narrativas e as metanarrativas, para fazer emergir a história e os discursos que foram e têm sido negados e escondidos pelo colonizador e, sobremaneira, pelos eurodescendentes direta ou indiretamente beneficiados com esta espoliação que transformou este continente em um território marcado pelo ódio e violência contra a grande maioria da população que foi e tem sido subjugada.

Ballestrin (2013, p. 110), identificou algumas importantes contribuições do grupo M/C, entre elas: a narrativa que coloca a América Latina como o continente que funda a colonialidade e a modernidade; a importância deste continente como laboratório do racismo que sustenta o colonialismo; o reconhecimento da “diferença colonial” como base da distinção entre colonizador e colonizado; a emergência da colonialidade do poder, do saber e do ser como estruturas opressoras; e a perspectiva decolonial como novos horizontes utópicos para a libertação humana.

Nesse sentido, o *giro decolonial* pode ser apreendido como um movimento teórico/prático, político e epistemológico (BALLESTRIN, 2013) que visa a realização de uma condição pluriversal de existência, em que todos os sujeitos sócio-históricos manifestariam, a partir de seus próprios saberes e por meio dos processos interativos, as diferentes formas de fazer e significar as suas realidades. Trata-se de um ecumenismo que tem como principal adversário o ocidentalocentrismo, enraizado, como dito alhures, num inevitável provincialismo que se pretende hegemônico/universal.

COLONIALISMO E COLONIALIDADE

Se a decolonialidade expõe e provoca a tensão entre colonialidade e modernidade, seria essa tensão que vai ser tomada, em grande medida, como substrato para o giro decolonial. Antes, no entanto, de lidar com as implicâncias da colonialidade e da modernidade como fenômenos que constituiriam, sobremaneira, a América, e em particular a América Latina e o Caribe, faz-se mister enfatizar a diferença entre colonialismo e colonialidade, embora o segundo esteja diretamente vinculado ao primeiro. Como mostra Quijano (2010, p. 84), o *colonialismo* especifica "[…] uma estrutura de dominação/exploração onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas noutra jurisdição territorial". Para o que se vai discutir *a posteriori,* também é importante frisar, como destaca esse filosófico peruano, que o colonialismo nem sempre implica relações racistas de poder e que, embora de constituição mais antiga que a colonialidade, não teria o mesmo vigor que esta última; também não sendo possível, tal qual se desenvolveu na América, sem a estupenda força da colonialidade.

A viabilidade da colonização, em suas diferentes faces, que vem sendo realizada na América desde o final do século XV, só teria sido possível mediante a institucionalização de um vigoroso sistema de dominação social, política e econômica, entre outros, que repercutiria em todas as dimensões da vida humana (QUIJANO, 2010). O que se evidenciou a partir da chegada dos europeus a *Abya Yala*[11] foi a estruturação e expansão de um projeto que a partir daqui seria levado ao mundo, inaugurando o que Wallerstein (1990) chamou de *sistema mundo moderno*. Como mostra Quijano (2007, p. 134), estabeleceu-se a partir da América "Um novo sistema de dominação social que consiste, antes de tudo, na classificação social e básica da população do planeta em torno da ideia de *raça* e em relação à qual se redefinem todas as formas anteriores de dominação, especialmente o modo de controle do sexo, da intersubjetividade e da autoridade". Ainda conforme Quijano (2007), junto com tal classificação "racista" emergem também a América, a Europa e o capitalismo. Constitui-se desde então o que teria sido a mais profunda e também duradoura manifestação do domínio colonial da história humana. A mais eficaz forma de dominação social, tanto material como intersubjetiva, estabeleceu o atual modelo de poder mundial.

Na mesma batida, ainda no dizer de Quijano (2007, p. 134), também foi instituído

> Um novo sistema de exploração social ou de controle do trabalho, que consiste na articulação de todas as formas de exploração historicamente conhecidas – escravidão, servidão, pequena produção mercantil simples, reciprocidade e

11 O termo vem sendo utilizado desde 2004, sobretudo por povos originários e pelo movimento decolonial, como sinônimo e em substituição a América. Abya Yala é um termo utilizado pelo povo Kuna, originário da Colômbia e que atualmente habita a costa caribenha do Panamá, e designa Terra madura, Terra viva ou ainda Terra em florescimento, como mostra Porto-Gonçalves (2009). Ainda conforme esse cientista brasileiro, o termo *América* teria sido utilizado pela primeira vez em 1507; no entanto, só se consagraria entre o final do século XVIII e início do XIX, quando as elites crioulas deste continente procuraram se distinguir dos europeus em face dos processos emancipatórios em voga naquele período.

> capital – em uma única estrutura de produção de mercadorias para o mercado mundial, em torno da hegemonia do capital e por esse motivo se caracteriza em seu conjunto como capitalista.

Entendendo o *capitalismo* como a articulação estrutural e o *capital* como uma forma específica de controle do trabalho, fundado na mercantilização da força de trabalho, Quijano (2007) aponta que estaria aí a sua condição dominante, resultando na centralidade do *capitalismo*, que se realizaria em associação com outras forças de exploração.

COLONIALIDADE E MODERNIDADE

Foi nas entranhas dessas estruturas e processos de dominação colonial que se configurou a colonialidade e a modernidade. Ambos os fenômenos não existiriam e fariam sentido se apreendidos independentemente um do outro, embora, no caso da modernidade, tenha havido por parte da ciência e da filosofia eurocentradas um esforço para tanto, ou, como observa Maldonado-Torres (2010, p. 138), um certo "esquecimento da colonialidade". Em todo caso, como assevera Quijano (2010, p. 84), a colonialidade, expressão do padrão mundial de poder capitalista, se caracteriza pela "imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social quotidiana e da escala societal".

Já a modernidade, quer-se uma forma de dominação mais sutil e, em certa medida, mais sofisticada. Arroga para si a supremacia da civilização europeia ocidental como o estágio mais "evoluído" dos modos de organização das sociedades humanas. Assentada na colonialidade, a modernidade também se projeta ao mundo a partir das experiências ocorridas na América desde o final do século XV. Como mostram Mignolo e Pinto (2015, p. 385), mesmo tendo um caráter meramente discursivo e de narrativas de experiências locais de certos países imperialistas europeus, "A ela interessa apresentar-se como realidade objetiva, 'natural', necessária e inevitável, eliminando, assim, toda e qualquer possibilidade de contestação e de reexistência ou busca de outros mundos". Em outras palavras, apresentando-se como "[…] verdades objetivas, 'naturais', universais, comuns a todos os povos que habitam o planeta" (MIGNOLO e PINTO, 2015, p. 386).

Ballestrin (2013, p. 102) elencou alguns importantes aspectos dessa pretensão hegemônica da modernidade:

> 1. A civilização moderna autodescreve-se como mais desenvolvida e superior (o que significa sustentar inconscientemente uma posição eurocêntrica).

> 2. A superioridade obriga a desenvolver os mais primitivos, bárbaros, rudes, como exigência moral.

> 3. O caminho de tal processo educativo de desenvolvimento deve ser aquele seguido pela Europa (e, de fato, um desenvolvimento unilinear e a europeia o que determina, novamente de modo inconsciente, a "falácia desenvolvimentista").
>
> 4. Como o bárbaro se opõe ao processo civilizador, a práxis moderna deve exercer em último caso a violência, se necessário for, para destruir os obstáculos dessa modernização (a guerra justa colonial).
>
> 5. Esta dominação produz vítimas (de muitas e variadas maneiras), violência que é interpretada como um ato inevitável, e com o sentido quase-ritual de sacrifício; o herói civilizador reveste a suas próprias vítimas da condição de serem holocaustos de um sacrifício salvador (o índio colonizado, o escravo africano, a mulher, a destruição ecológica, etecetera).
>
> 6. Para o moderno, o bárbaro tem uma "culpa" (por opor-se ao processo civilizador) que permite à "Modernidade" apresentar-se não apenas como inocente mas como "emancipadora" dessa "culpa" de suas próprias vítimas.

Além desse caráter discursivo e local com arroubos universais, a modernidade também manifesta a pretensão de dominação epistêmica, política e econômica. Para tanto, um segundo fundamento – além da arrogância de estar no "topo civilizatório" – tem sido utilizado. Trata-se da lógica do "marco zero". Este seria um ponto de partida, supostamente neutro, tanto quanto absoluto, portanto, inquestionável, forjado pela ciência a partir do iluminismo, em que, como mostra Castro-Gómez (2005), o ideal para o "cientista esclarecido" é afastar-se epistemologicamente da linguagem manifestada cotidianamente, pois esta seria carregada de erros, para, efetivamente se colocar numa espécie de marco zero. Em tal condição, detendo uma "linguagem universal da ciência", pode-se nomear o mundo em sua totalidade. Tomada com a mais perfeita de todas as línguas humanas, a linguagem científica que emerge do Iluminismo se sustentaria na pretensa lógica de uma razão universal.

Para Grosfoguel (2007, p. 64-65),

> *Se trata, entonces, de una filosofia donde el sujeto epistêmico no tiene sexualidad, gênero, etnicidad, raza, clase, espiritualidad, lengua, ni localización epistémica en ninguna relación de poder, y produce la verdad desde un monólogo interior consigo mismo, sin relación com nadie fuera de sí. Es decir, se trata de una filosofia sorda, sin rosto y sin fuerza de gravedad. El sujeto sin rosto flota por los cielos sin ser determinado por nada ni por nadie. […] será asumida por las ciencias humanas a partir del siglo XIX como la epistemologia de la neutralidad axiológica y la objetividad empírica del sujeto que produce conocimiento científico*[12].

12 "Trata-se, então, de uma filosofia na qual o sujeito epistêmico não tem sexualidade, gênero, etnia, raça, classe, espiritualidade, língua, nem localização epistêmica em nenhuma relação de poder, e produz a verdade desde um monólogo interior consigo mesmo, sem relação com ninguém fora de si. Isto é, trata-se de uma filosofia surda, sem rosto e sem força de gravidade. O sujeito sem rosto flutua pelos céus sem ser determinado por nada nem por ninguém [...]. Será assumida pelas ciências humanas a partir do século XIX como a epistemologia da neutralidade axiológica e da

COLONIALIDADE DO PODER, DO SABER E DO SER

Como se viu até aqui, a colonialidade teria centralidade no pensamento decolonial dado ser o substrato das inter e intra relações sociais[13], caracterizando-se por naturalizar as mais diferentes formas de hierarquias, como as raciais, de saberes, territoriais, de gênero, religiosas, culturais etc. Trata-se, na verdade, da mais pujante força simbólica que, em associação com a modernidade e o capitalismo, produziram a ordem hegemônica que vem se impondo ao mundo nos últimos séculos.

A *colonialidade do poder*, como assim denominou Aníbal Quijano, e que se refere à face oculta da modernidade, permitiu aos europeus dividir o mundo entre civilizados e bárbaros/primitivos, modernos e tradicionais, evoluídos e atrasados, racionais e irracionais, ocidentais e orientais, desenvolvidos e subdesenvolvidos etc. Criou ainda categorias, como: índio, negro, mestiço, mameluco, cafuzo, caboclo, mulato, crioulo, brasileiro, argentino, peruano, equatoriano etc.; bem como reinventou outras: europeu, espanhol, português, homem, mulher, cristão etc. Por outro lado, legitimou o domínio do homem branco, patriarcal, heterossexual, cristão, proprietário, letrado, militar e capitalista europeu/estadunidense, bem como dos seus descendentes espalhados pela América Latina[14].

Faz-se mister ressaltar ainda que, no bojo da colonialidade do poder, também se manifestaram e manifestam as colonialidades do saber e do ser. Se a colonialidade do poder, como mostra Maldonado-Torres (2007, p. 130), "[…] se refere à inter-relação entre formas modernas de exploração e dominação, e a colonialidade do saber tem a ver com o papel da epistemologia e as tarefas gerais da produção de conhecimento na reprodução de regimes de pensamento colonial, a colonialidade do ser refere-se, então, à experiência vivida da colonização e seu impacto na linguagem". Citando Walter Mignolo, Maldonado-Torres (2007) entende que ciência e linguagem não estão separadas. As linguagens, além de remeter às identidades, também são os lugares de manifestação do conhecimento. "[…] as línguas não são coisas que os seres humanos têm, mas algo que são, a colonialidade do poder e do conhecimento, portanto, geram a colonialidade do ser" (MIGNOLO *apud* MALDONADO-TORRES, 2007, p. 130). Nesse sentido, ainda conforme Maldonado-Torres (2007, p. 130), "O surgimento do conceito de 'colonialidade do ser' responde, portanto, à necessidade de esclarecer a questão sobre os efeitos da colonialidade na experiência, e não apenas na mente dos sujeitos subordinados".

GLOBALIZAÇÃO E NEOLIBERALISMO

Os efeitos dessa dominação têm sido extremamente danosos e nefastos para as populações da América Latina e do Caribe ao longo destes últimos cinco séculos. Aquilo

objetividade empírica do sujeito que produz conhecimento científico".

13 Entendida como síntese de todas as relações entre indivíduos e grupos de indivíduos, com as relações econômicas, políticas, religiosas, artísticas etc.

14Ver Grosfoguel (2008).

que começou com a chegada de Colombo e outros europeus mostrou-se significativamente resiliente e com altíssimo poder de (re)invenção. A face atual desse domínio sobre esta parte da América se manifesta agora como globalização e neoliberalismo. Para Quijano (2005), a globalização é a culminância de um padrão de poder mundial que teve início na América com a constituição do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado. Longe de caracterizar uma "aldeia global" sustentada por Estados metropolitanos e por corporações e meios de comunicação de alcance global, como critica Coronil (2005, p. 55), aquilo que pode ser chamado de "globalização neoliberal" "[…] polariza, exclui e diferencia, mesmo quando gera algumas configurações de interação translocal e de homogenização cultural". E mais: seria ainda

> […] implosiva ao invés de expansiva, conecta centros poderosos a periferias subordinadas. Seu modo de integração é fragmentário ao invés de total. Constrói semelhanças sobre uma base de assimetrias. Em suma, unifica dividindo. Em vez da reconfortante imagem da aldeia global, oferece, de diferentes perspectivas e com diferentes ênfases, uma visão inquietante de um mundo fraturado e dividido por novas formas de dominação (CORONIL, 2005, p. 55).

A globalização neoliberal significaria, desse modo, a suplantação do lugar como possibilidade de manifestação das realidades que foram tomadas como "indesejáveis" da modernidade. Como mostra Escobar (2005), o lugar foi, em grande medida, ignorado na construção do mundo globalizado e severamente questionado quando referido à cultura. Por tal seara, o lugar teria ficado fora da "festa" da globalização, o que implicou, em contraponto, na supremacia do global. Este, associado ao espaço, ao capital, à história e a sua agência, tomou para si a condição de hegemônico, subalternizando, com isso, o local, reduzido ao lugar, ao trabalho e às tradições. Tal embate, no entanto, revelou uma série de danos referentes à compreensão de aspectos relacionados à cultura, ao conhecimento, à natureza e à própria economia. Ainda assim, "o lugar – como experiência de uma localidade específica com algum grau de enraizamento, com conexão com a vida diária, mesmo que sua identidade seja construída e nunca fixa – continua sendo importante na vida da maioria das pessoas, talvez de todas" (ESCOBAR, 2005, p. 69).

PENSAMENTO LIMINAR

Considerando ser impossível não apenas pensar e apreender a modernidade sem a colonialidade, bem como desvincular a gênese do capitalismo das experiências que foram desenvolvidas na e a partir da América, enveredar pela seara da decolonialidade exige ainda, entre tantas outras coisas, a condição de se estar num lugar de fronteira, ou seja, numa espécie de gnose liminar em que só mesmo por meio do *pensamento liminar*, aos moldes do que propôs Mignolo (2003), seria possível situar as reais demandas dessas transformações que vêm ocorrendo na América em face do questionamento da

hegemonia eurocêntrica (ocidentalocêntrica). Vale destacar ainda que eurocentrismo (ocidentalocentrismo) é entendido aqui, não como exclusivamente "[…] a perspectiva cognitiva dos europeus (estadunidenses), ou apenas dos dominantes do capitalismo mundial, mas também do conjunto dos educados sob a sua hegemonia" (QUIJANO, 2010, p. 86). Ainda conforme Quijano (2010, p. 86), "Trata-se da perspectiva cognitiva durante o longo tempo do conjunto do mundo eurocentrado do capitalismo colonial/moderno e que naturaliza a experiência dos indivíduos neste padrão de poder. Ou seja, fá-las entender como naturais, consequentemente como dadas, não suscetíveis de ser questionadas".

Para Mignolo (2003), esse questionamento do sistema mundial colonial/moderno, em seus diferentes desdobramentos, fez emergir outro pensamento, um pensamento liminar sustentado em uma razão pós-ocidental, como já comentado. Em linhas gerais, pode-se dizer que o pensamento liminar põe sob rasura a produção do conhecimento pautada, sobremaneira e até então, pela colonização epistêmica e pela subordinação e/ou exclusão de saberes dos povos da América não absorvidos pelos cânones da ciência eurocêntrica. Nesse sentido,

> A gnose liminar, enquanto conhecimento em uma perspectiva subalterna, é o conhecimento concebido das margens externas do sistema mundial colonial/moderno; gnosiologia marginal, enquanto discurso sobre o saber colonial, concebe-se na intercessão conflituosa de conhecimento produzido na perspectiva dos colonialismos modernos (retórica, filosofia, ciência) e do conhecimento produzido na perspectiva das modernidades coloniais na Ásia, África, nas Américas e no Caribe. A gnosiologia liminar é uma reflexão crítica sobre a produção do conhecimento, a partir tanto das margens internas do sistema mundial colonial/moderno (conflitos imperiais, línguas hegemônicas, direcionalidade de traduções etc.), quanto das margens externas (conflitos imperiais com culturas que estão sendo colonizadas, bem como as etapas subsequentes de independência ou descolonização). (MIGNOLO, 2003, p. 33-34).

No entendimento de Mignolo (2003), há uma evidente distinção entre a gnosiologia liminar e a epistemologia de caráter ocidentalocêntrico. "Enquanto a epistemologia é uma conceitualização e reflexão sobre o conhecimento articulado em harmonia com a coesão das línguas nacionais e a formação do estado-nação, a gnose liminar constrói-se *em diálogos com* a epistemologia *a partir de saberes* que foram subalternizados nos processos imperiais coloniais". (MIGNOLO, 2003, p. 34).

Por tal seara, a gnosiologia liminar não remete a uma situação de sincretismo ou hibridismo, ao contrário, refere-se a um "[…] sangrento campo de batalha na longa história da subalternização colonial do conhecimento e da legitimação da diferença colonial" (MIGNOLO, 2003, p. 35). Trata-se, enfim, na perspectiva da subalternidade, de "[…] uma máquina para a descolonização intelectual e, portanto, para a descolonização política e econômica" (MIGNOLO, 2003, p. 76). O que implica, em última instância, tratar-se de uma condição *sine qua non* para todos aqueles que pretendem efetivamente produzir

conhecimento na perspectiva da decolonialidade.

O GIRO DECOLONIAL E SEUS DESAFIOS

O giro decolonial é, enfim, uma realidade que penetra com muita força não apenas o cotidiano das instituições de pesquisa voltadas para este campo, como todas as dimensões da sociedade que reivindicam respostas para os problemas provocados pela colonização e pela pós-colonização. Trata-se de um importante instrumento a ser utilizado na guerra de de(s)colonização. Uma guerra que começou entre o final do século XV e o início do século XVI; que já vitimou milhões de pessoas e milhares de sociedades; que continua pujante, reinventando-se e provocando novos desafios; mas que não dá sinais de um fim breve.

Além de se localizar neste campo de batalha, o pesquisador que envereda-se por esta seara, também precisa encarar os desafios internos. Ballestrin (2013, p. 112), apontou alguns:

> 1. É possível romper com a lógica da colonialidade da modernidade sem que abandonemos as contribuições do pensamento ocidental/europeu/iluminista – especialmente, liberalismo e marxismo – para a própria decolonização?
>
> 2. Será que o êxito da sua proposta depende de sua própria condição subalterna e periférica?
>
> 3. Qual o limite da implosão sobre a base epistemológica das ciências sociais?
>
> 4. Será que, ao enfatizar superações e ao negar as influências do pós-estruturalismo, pós-marxismo e pós-colonialismo, o grupo não estaria criando uma nova *hybris del punto cero?*
>
> 5. Como lidar com a paternidade europeia das nossas instituições e pensamentos políticos?
>
> 6. Como verificar empiricamente hoje o sujeito colonizado?
>
> 7. Experiências consideradas decoloniais, como o novo constitucionalismo latino-americano andino, por exemplo, estariam então livres de contradições?
>
> 8. Devem-se decolonizar as instituições políticas – ou quais seriam as instituições políticas decoloniais?
>
> 9. Como operacionalizar metodologicamente a análise das escalas, níveis, esferas, que a colonialidade perpassa?
>
> 10. Os movimentos sociais atuais, em seus discursos e práticas, identificam a colonialidade e reivindicam a decolonização?

Do que sumariamente foi aqui apresentado e agora tensionado com estes desafios apresentados por Ballestrin, e ainda considerando as possibilidades de outros caminhos, talvez não fosse inoportuno perguntar, seguindo a toada de Ailton Krenak, onde está realmente a nossa humanidade? Ou para ser um pouco mais pontual: "Por que insistimos tanto e durante tanto tempo em participar desse clube (ocidentalocêntrico) que, na maioria das vezes, só limita a nossa capacidade de invenção, criação, existência e liberdade?" (KRENAK, 2019, p. 8, *destaque nosso*).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O giro decolonial, como foi apresentado neste texto a partir de algumas características estruturais teórico-metodológicas e também ético-políticas, tem sido resultado de um grande esforço que vem sendo feito por intelectuais, sobretudo da América Latina, para realizar a de(s)colonização deste continente de forma abrangente, o que inclui não apenas a político-administrativa, como também as outras dimensões da existência relacionadas ao poder, ao saber e ao ser.

Trata-se de uma empreitada que vem produzindo resultados expressivos. Primeiro, decorre de uma longa tradição de luta contra a colonização. Esta, teve início, como assevera Maldonado-Torres (2008), com o "horror ao mundo da morte" provado pelo colonizador. É aí que surge, ainda conforme este autor, a "atitude decolonial", que possibilita tanto a tomada de consciência ético-política da violência da colonização, como a emergência de saberes outros voltados para desconstruir o poder colonial/moderno. Segundo, atravessa estes cerca de quinhentos anos de colonização e consolida-se atualmente em atitudes decoloniais sustentadas por experiências de luta e sobrevivência à hegemonia da colonialidade/modernidade, como também pela produção de uma epistemologia, ou, como quer Mignolo (2003), por uma gnosiologia, que tem mudado as regras do jogo em favor de uma realidade pluri-versal e não mais universal, sob a tutela da ideologia da colonialidade/modernidade ocidentalocêntrica.

Não é possível afirmar, no entanto, que a guerra foi vencida; longe disso. Trata-se de um momento oportuno para vencer batalhas, dado tanto à crise da modernidade (QUIJANO, 2010; MIGNOLO, 2003), como à própria consolidação do giro decolonial por meio das epistemologias (gnosiologias) decoloniais. Mignolo (2003) chega a afirmar que trata-se de um processo irreversível.

Ao se destacar o giro decolonial afirmado a partir da decolonialidade é preciso também considerar suas especificidades. Não se pode confundir decolonização (decolonialidade) com descolonização em seu sentido abrangente, embora o primeiro esteja no âmbito do segundo. A decolonialidade só se realiza, em linhas gerais, a partir do reconhecimento da diferença colonial e da emergência do pensamento liminar, como discutido alhures. Estas condições remetem ao entendimento de que o giro decolonial tem como escopo a

busca por “humanidades negadas” nos processos de colonização realizados a partir deste continente e que tornou-se o mais vigoroso sistema de dominação da história, ancorado nas ideologias da colonialidade e da modernidade, que em sua versão atual, no bojo do sistema-mundo colonial/moderno capitalista, se apresenta como a globalização neoliberal.

REFERÊNCIAS

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política,** Brasília, n. 11, Brasília, p. 89-117, mai./ago., 2013.

BOMFIM, Manoel. **América Latina**: males de origem. Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro, 2013.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago**. La hybris del punto cero: ciencia,** raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816). Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2005.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; MENDIETA, Eduardo. Introduccion: la translocalizacion discursiva de latinoamerica en tiempos de la globalizacion. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; MENDIETA, Eduardo. **Teorías sin disciplina:** latinoamericanismo, poscolinialidad y globalización en debate. México: Miguel Ángel Porrúa, 1998a.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; MENDIETA, Eduardo. **Teorías sin disciplina:** latinoamericanismo, poscolinialidad y globalización en debate. México: Miguel Ángel Porrúa, 1998.

CORONIL, Fernando. Natureza do pós-colonialismo: do eurocentrismo ao globocentrismo. In: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005, pp. 50-62.

ESCOBAR, Arturo. O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento? In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p.133-168.

GROSFOGUEL, Ramón. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aime Cesaire hasta los zapatistas. In: CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramon (coords.) **El giro decolonial:** reflexiones para uma diversidad epistêmica más allá del capitalismo global. Bogota: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporaneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 63-77.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: **Revista Crítica de Ciências Sociais,** n. 80, p. 115-147, mar., 2008. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/697 >. Acesso em: 20 jul. 2019.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010, pp. 396-443.

MALDONADO-TORRES, Nelson. La descolonización y el giro des-colonial. **Tabula Rasa,** Bogotá – Colômbia, n. 9, p. 61-72, jun./dez., 2008. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a05.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2020.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser, contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramon (coords.) **El giro decolonial:** reflexiones para uma diversidad epistêmica más allá del capitalismo global. Bogota: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporaneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, pp. 127-167.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. ***Revista Sociedade e Estado*** – Vol. 31. n. 1 jan./abr., 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00075.pdf >. Acesso em: 14 jan. 2020.

MARIÁTEGUI, José Carlos**. Ideología y política.** Lima: Amauta, 1969.

MARTÍ, José. **Nuestra América.** 3ª. ed. Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho, 2005.

MIGNOLO, Walter. Desafios coloniais hoje. **Epistemologias do Sul.** Foz do Iguaçu, PR, 1(1), pp. 12-32, 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/Rob%C3%A9rio/Downloads/772-2646-1-PB.pdf>. Acesso em 15 jan. 2020.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em político. **Cadernos de Letras da UFF**, n. 34, p. 287-324, 2008b. Disponível em: <http://www.cadernosdeletras.uff.br/joomla/images/stories/edicoes/34/traducao.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2019.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica:** retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad e gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

MIGNOLO, Walter. El Pensamiento Decolonial: desprendimiento y apertura. Un Manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (eds.). **El Giro Decolonial**: reflexiones para uma diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo Del Hombre Editores, 2007.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter. La opción de-colonial: desprendimento y apertura: un manifiesto y un caso. **Tabula Rasa,** n. 8, p. 243-282, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n8/n8a13.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2019.

MIGNOLO, Walter. La opción descolonial. **Letral**, Revista Electrónica de Estudios Transatlánticos. Universidad de Granada, n. 1, p. 4-22, 2008a. Disponível em: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/letral/article/view/3555/3543>. Acesso em 15 jan. 2020.

MIGNOLO, Walter; PINTO, Júlio Roberto de Souza. A modernidade é de fato universal? Reemergência, desocidentalização e opção decolonial. **Civitas**, Porto Alegre, v. 15, n. 3, p. 381-402, jul./set. 2015. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/20580/13966 >. Acesso em: 17 jan. 2020.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Entre América e Abya Yala: tensões de territorialidades. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, n. 20, p. 25-30, jul./dez. 2009. Editora UFPR. Disponível em: <file:///C:/Users/Rob%C3%A9rio/Downloads/16231-57117-2-PB.pdf>. Acesso em: 12 out. 2019.

PRATT, Mary Louise. **Os olhos do império**: relatos de viagem e transculturação. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. A **coloniaalidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005, pp. 107-130.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, globalização e democracia. **Diplomacia, Estratégia e Política**/Projeto Raúl Prebisch, n. 6, p. 132-179 abr./jun., 2007.

RIBEIRO, Darcy. **América Latina**: a pátria grande. 3ª. ed. São Paulo: Global, 2017.

RIBEIRO, Darcy. Manoel Bomfim antropólogo. In: BOMFIM, Manoel. **América Latina**: males de origem. Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro, 2013.

RIBEIRO, Darcy. **O processo civilizatório**: estudos de antropologia da civilização. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

RIBEIRO, Darcy. **Os brasileiros:** teoria do Brasil. 8ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

WALLERSTEIN, Immanuel. **O sistema mundial moderno**: a agricultura capitalista e as origens da economia-mundo europeia no século XVI. Vol. 1. Porto: Afrontamentos, 1990.

CAPÍTULO 14

SOBRE O GÊNERO BIOGRÁFICO E A IMPORTÂNCIA DO INDIVÍDUO PARA A HISTORIOGRAFIA

Data de aceite: 01/12/2020

Rosinda da Silva Miranda
(UFPA)

Artigo apresentado como requisito parcial ao processo avaliativo da disciplina de teoria e metodologia da história do programa de pós-graduação em história/ PPHIST, ministrada pelo Prof. Dr. Pere Petit, ano 2019.

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo o debate sobre biografia e sua trajetória no campo da historiografia. Para tanto, recorreu-se a François Dosse, Pierre Bourdieu, Mary Del Priore e Benito Bisso Schmidt, a partir de uma revisão em suas obras. Observando as problematizações em torno das categorias teóricas como: singularidade, representatividade, contexto, o factual e o ficcional e a ética na narrativa biográfica. Temas com amplo debate até os dias atuais, pontuando o indivíduo na história, com o intuito de romper com a dicotomia entre indivíduo e sociedade. Pois, quando essa ruptura acontece é possível perceber os indivíduos como sujeitos e agentes de transformação social, onde nas relações sociais ele pode sofrer a coerção, contudo pode ser o motivador das ações transformadoras.

PALAVRAS - CHAVE: Biografia. Singularidade. Representatividade. Factual. ficcional.

ON THE BIOGRAPHIC GENDER AND THE IMPORTANCE OF THE INDIVIDUAL FOR HISTORIOGRAPHY

ABSTRACT: This article aims to debate biography and its trajectory in the field of historiography. To this end, François Dosse, Pierre Bourdieu, Mary Del Priore and Benito Bisso Schmidt were used, based on a review of their works. Observing the problematizations around the theoretical categories such as: singularity, representativeness, context, the factual and the fictional and ethics in the biographical narrative. Themes with wide debate to the present day, punctuating the individual in history, in order to break with the dichotomy between individual and society. For, when this rupture happens, it is possible to perceive individuals as subjects and agents of social transformation, where in social relations he can suffer coercion, however, he can be the motivator of transformative actions.

KEYWORDS: Biography. Singularity. Representativeness. Factual. fictional.

1 I INTRODUCÃO

De acordo com Borges (2015) a biografia nem sempre foi bem aceita na historiografia, mas hoje ela faz bastante sucesso e cada vez mais vem ganhando espaço no campo historiográfico. Embora para a autora em questão haja grandezas e misérias relacionadas a esse gênero, que ela reforça chamando de fecundidade limites.

Borges também menciona que a biografia

seria esmiuçar o percurso de uma vida. A autora em questão também ressalta que é importante pensar a relação do historiador brasileiro com a biografia e ela mesma sempre brinca dizendo que 'todo mundo gosta de uma história bem contada', mas que segundo a revista Veja (julho, 2015) mostrava que os livros de ficção mais vendidos eram os de histórias, mas nenhum escrito por historiadores e que a biografia é um dos segmentos mais lidos no mundo só perdendo para o autoajuda. O tempo passou e para ela a situação continua semelhante, as biografias no Brasil não são encomendadas ou escritas por historiadores, e sim, por jornalistas e outros intelectuais o que considera um fato infeliz.

Levi (2006) também discorre sobre biografia e comenta que houveram épocas em que se podia narrar a vida de uma pessoa abstraindo-se dos fatos históricos, do contrário também é verdade, podia se escrever sobre fatos históricos deixando de lado o destino individual. No entanto hoje se vive uma fase intermediária e a biografia, portanto, está se tornando mais do que nunca uma preocupação dos historiadores, mas que ela apresenta certas ambiguidades, pois,

> Recorre-se a ela para sublinhar a irredutibilidade dos indivíduos e de seus comportamentos a sistemas normativos gerais, levando em consideração a experiência vivida, já em outros, ela é vista como terreno ideal para provar a validade de hipóteses cientificas concernentes às práticas e ao funcionamento efetivo das leis e regras sociais. (LEVI,2006, p.167)

A ambiguidade pontuada por Levi, gira em torno da questão se a biografia serve ou não para a pesquisa social como forma de interpretar suas regras e práticas e os problemas relacionados aos limites da liberdade e da racionalidade humana. Essa problemática para ele está dentro de um debate que diz não pretender retomar, mas menciona, e faz isso citando Bourdieu e a sua teoria sobre o absurdo científico da oposição entre indivíduo e sociedade.

Diante das problemáticas levantadas acima, por Borges (2015) sobre o uso da biografia por parte dos historiadores e Levi (2006) que pontua sobre a dicotomia entre indivíduo e sociedade, que fomenta o debate sobre biografia histórica, existe a necessidade de ampliar o debate e identificar, ou mesmo elencar, outras possíveis problemáticas com o objetivo de observar a importância da biografia para a historiografia contemporânea.

Para discutir esse tema, recorreu-se ao pensamento de dois teóricos franceses: François Dosse e Pierre Bourdieu. E a seguir dois historiadores brasileiros que trabalham com biografia, Mary Del Priore e Benito Bisso Schmidt, verificando então como eles problematizaram a visão da biografia no campo historiográfico. Para no final chegar as conclusões sobre a importância da biografia para o campo historiográfico.

2 | FRANÇOIS DOSSE E A BIOGRAFIA NA HISTÓRIA

François Dosse é historiador e sociólogo francês, nascido em 1950. Sua

especialidade é no que corresponde a História dos Intelectuais com ênfase na historiografia, estruturalismo e biografia. Sua tese de doutoramento foi sobre a Teoria da História e Historiografia, buscando como referência a Escola dos Annales.

Entre as biografias escritas por Dosse estão a de Paul Ricoeur, Michel de Certeau e Gilles Deleuze. O último com atravessamentos com Félix Guattari com o qual possui uma extensa produção filosófica. Também escreve livros como "A História em Migalhas: Da Escola dos Annales à Nova História"; História do Estruturalismo; História a prova do tempo: da história em migalhas ao resgate do sentido; O império dos sentidos: a humanização das ciências humanas; Desafio Biográfico: escrever uma vida; as biografias descritas acima entre outros.

A biografia como gênero literário anteriormente vista como um subgênero principalmente por historiadores por ser compreendida como algo do interesse do privado, ou como aponta Dosse (2015) praticamente um estilo de fofoca da vida privada. Ainda não vista como foco de pesquisa, por conta da falta de veracidade histórica que se observava nas biografias até então publicadas antes do século XIX. Dosse então faz um panorama do percurso histórico do desenvolvimento do gênero biográfico, dialogando com a perspectiva jornalista até a relação entre história e literatura. Pois segundo o autor, ela antes de tudo é um gênero literário, dessa forma, há uma relação entre ficção e realidade, biografado e biógrafo na construção de uma biografia histórica. Assim sendo, a habilidade do biógrafo em saber lidar com essas perspectivas é primordial para uma boa narrativa.

Dosse divide a biografia em fases, de acordo com o tempo e o seu mercado editorial. Essa linha temporal desenvolvida pelo autor aponta importantes marcos de transição, com ênfase ao período em que ela deixa de ser um gênero meramente descritivo e passa a dialogar com outras correntes epistemológicas como as Ciências Sociais, a Política e a Psicologia. Essa divisão de tempo das biografias, de acordo com o autor, se dá em três grandes fases: a Idade Heróica que remete a Antiguidade Clássica até a Modernidade; a Idade Modal estão as biografias oriundas do século XX e que possui singularidades no diálogo com o tempo histórico e Idade Hermenêutica da Biografia segundo ele são as que possuem heterogeneidade e múltiplas facetas na relação com outros campos científicos como a Ciências Sociais e a psicologia.

O autor em questão faz o enquadramento do trabalho biográfico no campo hermenêutico, a fim de dialogar com premissas teóricas que estão no campo da singularidade. Ele aponta também que no processo de construção biográfica, o historiador se aproxima do objeto biografado e numa relação de dualidade, há um aspecto de subjetividade na construção do texto narrativo. Dessa forma, utiliza também do que aponta Roland Barthes sobre o estilo literário a ser adotado, visto que a biografia, mesmo sendo historiográfica, ainda possui aspectos literários. Dessa forma, o biógrafo deve ter habilidade em lidar com aspectos que estão na relação entre o histórico e o ficcional. Como reflete Ricoeur na relação entre a verdade e a fidelidade. Entre os possíveis problemas que se apresentam à

historiografia no se refere ao uso da biografia, está a questão da subjetividade e objetividade tão cara as ciências humanas em geral. Por isso surge mais uma crítica voltada para esse gênero, agora a partir de Pierre Bourdieu, que será discutido no próximo tópico.

3 | BOURDIEU E A ILUSÃO BIOGRÁFICA

Pierre Bourdieu foi filósofo e sociólogo nascido em 1930 em Deguin. Em 1955 graduou-se em filosofia na École Normale Supérieure (ENS). Com apoio de Aron, Lévi-Strauss e Braudel, foi nomeado diretor de estudos na École Pratique des Hautes Études. Posteriormente assumiu também como diretor do Centre de Sociologie Européenne.

Michael Grenfell aponta a importância de Bourdieu para o campo da Sociologia, justamente por aliar essa relação entre filosofia e sociologia, além de ter desenvolvido um extenso trabalho de campo na Argélia, onde utilizou várias ferramentas da antropologia estrutural. O professor afirma que essa combinação entre essas áreas de conhecimento fez com que Bourdieu desenvolvesse uma visão bastante distinta de sociologia, isso se dá por uma série de estudos sobre educação e cultura que escreve em 1960, a partir do que produz sobre a Argélia.

Como filósofo social, desenvolve em sua obra uma construção metodológica pautada numa "teoria prática", ele procura superar as limitações entre o subjetivismo e o objetivismo por meio de conceitos-chave.

Segundo Grenfell, Bourdieu pode ser compreendido em quatro fases em seus estudos. A primeira fase faz referência aos seus escritos sobre a Argélia que compreendem os anos de 1958 a 1962. A segunda fase compreende seus escritos sobre educação a partir do *Centre de Sociologie Européenne* que vai de 1964 a 1972. A terceira fase que atua entre 1979 e 1982 engloba estudos antropológicos sobre a França, levando em consideração a vida cultural francesa. Em sua última fase envolve críticas à economia moderna e suas consequências, esses escritos estão relacionados a sua última década de vida, entre 1993 até 1998.

Entre seus escritos, a biografia recebe sua atenção de forma crítica, levando em considerações os limites do gênero biográfico. O ponto central da questão levantada por Bourdieu está no sentido no fato de que não se pode dar conta da totalidade de uma vida. Visto que esta se apresenta em múltiplas facetas de forma heterogênea, com isso, uma biografia não consegue apreender a totalidade de uma vida.

> Sem pretender ser exaustivo, pode-se tentar extrair alguns pressupostos dessa teoria. Primeiramente, o fato de que a vida constitui um todo, um conjunto coerente e orientado, que pode e deve ser apreendido como expressão unitária de uma "intenção" subjetiva e objetiva, de um projeto: a noção sartriana de "projeto original" somente coloca de modo explícito o que está implícito nos "já", "desde então", "desde pequeno" etc. das biografias comuns ou nos "sempre" ("sempre gostei de música") das "histórias de vida". (BOURDIEU, 2006, p. 184)

Nesse sentido, a perspectiva biográfica de acordo com Bourdieu não representa uma completude, mas apenas um ponto de vista que dependendo da abordagem do biografo ou do biografado, apresenta-se a construção de uma propensão ideológica da vida, carregada de significações.

Portanto, a narrativa apresenta grande poder na condução na forma como essa vida será compreendida. Entretanto, isso não impede de que haja a condução metodológica para o desenvolvimento de uma biografia, no caso Bourdieu fala sobre também encontrar no *habitus*, pontos chaves para a construção do pensamento biográfico.

> Sem dúvida, podemos encontrar no habitus o princípio ativo, irredutível às percepções passivas, da unificação das práticas e das representações (isto é, o equivalente, historicamente constituído e portanto historicamente situado, desse eu cuja existência, segundo Kant, devemos postular para justificar a síntese do diverso sensível operada na intuição e a ligação das representações numa consciência). Mas essa identidade prática somente se entrega à intuição na inesgotável série de suas manifestações sucessivas, de modo que a única maneira de apreendê-la como tal consiste talvez em tentar recuperá-la na unidade de um relato totalizante (como autorizam a fazê-lo as diferentes formas, mais ou menos institucionalizadas, do "falar de si", confidência etc.). (BOURDIEU, 2006, p. 186).

Dossse (2015) aponta o trabalho de Bourdieu de forma significativa para se refletir a construção do método biográfico, nessa relação entre o histórico e o ficcional, não como elementos antagônicos entre si, mas complementares. Visto que como apontado por Dosse (2012), refletindo sobre Ricoeur e Pierre Nora, há no gênero biográfico um diálogo entre essas dimensões conceituais que estão entre a fidelidade e a verdade, historiografia e romance.

O campo biográfico embora com problemas a serem resolvidos com relação as suas ambiguidades, se tornou bem aceito por alguns historiadores brasileiros que debruçam sobre essa temática, é caso de Mary Del Priore e Benito Schmidt, ambos apresentam trabalhos que abordam o assunto. Portanto, a partir desses dois historiadores será possível ter um breve panorama de como a historiografia brasileira está pensando e problematizando e quais são suas referências no que diz respeito a biografia histórica.

4 I MARY DEL PRIORE

Mary Del Priore é brasileira, nascida no Rio de Janeiro (1952), é historiadora. Escritora e professora. Especialista em História do Brasil. Concluiu seu pós-doutorado na *Ecole des Hautes Etudes* em *Sciences Sociales*, na França. É ex-professora da Universidade Federal de São Paulo/USP e da PUC/RJ. Tem 48 livros publicados. Colabora para jornais e revistas, científicas e não científicas, nacionais e internacionais.

Del Priore (2009), em seu texto – Biografia: quando o indivíduo encontra a história, aponta que a biografia é uma das primeiras formas de história, depois da narrativa dos

deuses e dos homens célebres e cada vez mais vem retendo a atenção dos historiadores, porém a moda da biografia histórica é muito recente. Um importante biógrafo como Marc Ferro (1989), segundo a autora, atribuía o desinteresse pela biografia por dois motivos: "a valorização do papel das massas – *sans-cullottes*", e a diminuição do papel dos 'heróis', sob a inspiração do determinismo ou no funcionalismo, das análises marxistas e estruturalistas da geração dos anos 60.

Até meados do século XX, ela não fora de todo abandonada, no entanto era vista como um gênero velhusco e convencional que foi ultrapassado pelas abordagens quantitativas e economicistas. Diante disso Del Priore se propõe então entender a genealogia de uma 'uma espécie de história que tem por objeto a vida de uma única pessoa'. Pontua que, tanto em Heródoto, quanto em Tucídides, o ficcional era maior do que a exatidão dos acontecimentos. Enquanto no século XII e XIII, se consagrou a história dos santos e dos heróis, ou seja, "a santidade passou a ser imitada no cotidiano e a narrativa sobre a vida de cavaleiros invadiu a Idade Média" (p. 7). No renascimento surge uma nova maneira de viver e de conceber a vida, o tradicional passa a ser deixado de lado e indivíduo passa a se liberar e dizer 'eu'. O centro deixa de ser Deus o estado e a família e passa ser o culto de si. O individualismo segue nos séculos seguintes.

No século XVIII, o herói é substituído pelos grandes homens com função de ser proveitoso à sociedade. As biografias nesse período tinham forma de memórias, onde o indivíduo narrava os fatos que participava ou fora testemunha.

No século XIX, as biografias auxiliaram na ideia de nação, dando imortalidade a heróis e monarcas, ajudou na consolidação de monumentos, símbolos, as ancestralidades, tradições populares e lugares de memórias. Nessa mesma época defende Mary, pouco a pouco história e literatura se divorciavam, pois a história se tornou uma disciplina de monopólio acadêmico, primeiro sob os positivistas e a seguir pela escola dos *Annales*, no início do século XX. Enquanto que a nova história, oriunda dos anos 60, privilegiou o 'fato social total' e suas dimensões, econômicas, sociais, culturais e espirituais.

Na visão da autora a escola do *Annales* renovou os métodos de trabalho do historiador, porém na ênfase em ser ciência se afastou da arte e a nova orientação excluía a biografia por ser considerada narrativa por excelência. Embora alguns autores como Lucien Febvre, tenha sido um dos pioneiros a trabalhar as bases de uma biografia histórica renovada, tendo os homens como os únicos objetos da história, instaurando então uma biografia modal, a qual se debruçar sobre o indivíduo informava sobre a coletividade. No entanto, a nova história social e a influência marxista da metade do século XX mantém a biografia histórica em segundo plano, sob influência do diálogo com outras ciências humanas e pela ênfase dada por Fernando Braudel na história total.

Del Priore salienta que, foi preciso chegar as décadas de 70 e 80 para assistir o fim da rejeição à biografia histórica. Ela cita então o francês François Dosse, como sendo o responsável por este acontecimento ao fazer o anúncio da "Idade Hermenêutica", na qual o

objetivo seria capturar “a unidade pelo singular”. Nas palavras de Del Priore: “até que enfim, o indivíduo encontrava a história”. Esse encontro só foi possível graças ao enfraquecimento das análises marxistas e deterministas, que segundo Del Priore engessaram por décadas a produção historiográfica. Segundo Del Priore (2009, p.9): “A explicação histórica cessava de se interessar pelas estruturas, para centrar suas análises sobre os indivíduos, suas paixões, constrangimentos e representações que pesavam sobre suas condutas”.

A autora defende que, a biografia ganhou espaço em meados da década de 1980, através do debate entre historiadores e sociólogos e o texto “Ilusão Biográfica” de Pierre Bourdieu no qual ele critica a subjetividade da biografia serviu como ponto de discussão sobre o fazer biográfico. Porém esse fato não afastou o interesse dos historiadores pela biografia, pelo contrário, os desafiou a pensar esse gênero por um outro ângulo.

Então com a história social e cultural, a biografia é reabilitada, comenta Del Priore, e ofereceu então aos diferentes atores uma importância diferenciada, distinta, individual. Embora, não se tratasse de se fazer simplesmente a história dos grandes nomes, como se fossem modelos de santidade, como na hagiografia, ou seja, sem problemas e máculas. O que deveria se tratar, seria o exame de ator/es, célebres ou não, como testemunhas, reflexos, reveladores de uma época. Os indivíduos saem da apresentação de heróis e passam a ser observados na encruzilhada dos fatos, e receptores de correntes de pensamentos e de movimentos que aparecem através de suas vidas. Com isso deixam “mais tangíveis, a significação histórica geral de uma vida individual”. (DEL PRIORE, 2009, p. 9).

Em uma passagem de seu texto Del Priore (2009) comenta que a biografia desfez também a falsa oposição entre indivíduo e sociedade e pontua que: “Na vida de um indivíduo, convergem fatos e forças sociais, assim como o indivíduo, suas ideias, representações e imaginário convergem para o contexto social ao qual pertencem” (p.10). A autora diz também que, a Biografia é abordagem histórica dos anônimos, dos desconhecidos. Muito embora a vida de um indivíduo cruze a casa, família, o espaço regional, o universo espiritual, a mente de uma época.

Segundo Del Priore, os herdeiros da segunda geração da escola dos Annales, influenciam a produção italiana dos anos 80. E autores como Carlo Guinzburg e Giovanni Levi ajudaram a consolidar a micro-história, trazendo importantes biografias. Através da obra desses autores pode se perceber a distinção entre micro-história e a história cultural ou das mentalidades: “a ênfase no conflito de classe, a despreocupação com os contextos amplos e de longa duração, a renúncia à história totalizante, cara aos franceses contemporâneos de Braudel”, (2009.p,11). No entanto tanto a abordagem da história cultural, quanto a da micro-história se preocupam com os anônimos da história, o ‘popular’ os ‘de baixo’. Nesse sentido aparece outro prisma para a abordagem histórica, através dos fatos, ações e representações que envolvem a vida de um indivíduo.

A biografia ajuda a resolver problemas de práticas dos historiadores. Porém ao trabalhar a vida de um indivíduo coloca em questão a ‘representatividade’. Toda via com o

desenvolvimento da história cultural, as abordagens ligam o indivíduo à cultura. Del Priore referencia David Brion Davies e a pergunta que ele faz sobre, como achar o ponto de intersecção entre um indivíduo e o quadro social, cultural e o político, do qual ele está participando? Na visão da autora, tanto a biografia coletiva quanto a individual podem dar uma solução metodológica para a pergunta anterior,

> Pois ela implica o estudo de indivíduo ou de grupo de indivíduos que representam uma classe social, uma profissão, uma fé ou crença, desde que se defina, previamente, a estrutura social a que pertencem. Pode-se igualmente examinar a maneira pelas quais as crises pessoais de um indivíduo complexo refletem as tensões de uma época, e como as soluções pessoais do conflito fazem eco, se apropriam ou se impregnam às transformações de uma cultura. (DEL PRIORE, 2009, p,11)

"E quanto a escrita das biografias?" é a pergunta que Del Priore faz para problematizar a questão do factual e o ficcional, alegando que graças a biografia é que o historiador se tornou um escritor. Embora, defende ela, a estrutura da biografia seja diferente da do romance, pois a narrativa contada pelo historiador está baseada em documentos e não nascidos da sua imaginação. Mas que transitam entre o real e a imaginação. Parecido pode acontecer com o romancista quando mistura personagens históricos as suas datas e eventos fictícios idealizados.

Continuando no tema da narrativa, a autora defende a ideia de que um texto histórico, tem que ser tão prazeroso de ler quanto um romance, pois na defesa de ciência contra a arte do século XIX, fez valer a ciência. No entanto a história, para ela, "não pode se subtrair aos procedimentos literários e isso trata-se de dar legitimidade ao discurso histórico. Mas e a questão da objetividade da história se a narrativa histórica pode estar muito próxima a ficção? Os autores do giro linguístico resolveriam a questão dizendo que a história não passaria de um simples gênero literário, perdendo então sua característica de verdade. Mas, é obvio que houve reação de reduzir tudo ao discurso, comenta Del Priore. Isso fica evidente quando cita Paul Ricoeur, para comentar sobre a relação entre história e verdade, onde este autor defende que o historiador não é simples narrador, ele tem razões para explicar suas escolhas e os fatores em detrimentos de outros. Enquanto que o poeta trabalha com a criação que se basta e não é feito de argumentação.

Para concluir o pensamento de Mary Del Priore no texto examinado, no final do texto ela defende a ideia de que, não há uma hierarquia entre história e literatura. E diz ela: "A história conta e contando ela explica". Então existe a necessidade da construção de textos históricos mais aprazíveis de ler, que atenda aos modelos acadêmicos e uma demanda social, que quer saber do passado e se interessa por história, e a biografia é um caminho para fazer isso. Repensar o texto histórico é importante, embora se precise estar dentro das exigências da profissão. Pois segundo Paul Veyne (apud, Del Priore, 2009, p.14) "a história é um romance; mas um romance de verdade".

Em suma, o texto de Mary Del Priore é um texto rico de informações, reflexões e problematizações com relação e biografia histórica e outros assuntos relacionados ao campo historiográfico. Entre as principais discussões sobre biografia, se percebe como ela se situou ao longo da disciplina, passando pelas correntes de conhecimento com maior ou menor importância. Contudo, ela ganha relevância com a história social cultural e a micro-história, discutindo então as categorias de singularidade e representatividade. Outro aspecto importante é a questão da narrativa e o problema relacionado a aproximação entre história e literatura, ou seja, entre o factual e o ficcional, e a importância de se construir um bom texto para que o leitor possa ressignificar. Entre os argumentos apresentados Del Priore, outros historiadores também pontuam as mesmas questões, de certa forma por usar as mesmas referências o que levanta a necessidade de discutir mais sobre o assunto.

5 I BENITO BISSO SCHMIDT

Nesse sentido para enriquecer o debate apresentamos a discussões feita sobre biografia através das questões apresentadas por Benito Bisso Schmidt, historiador, pesquisador e professor do departamento/PPG em História da URGS. Atua nas áreas de história do trabalho, história das ditaduras do Cone Sul, homossexualidades, teoria e metodologia da história e história pública.

O texto de Schmidt escolhido para ser examinado, tem como título: “Os múltiplos desafios da Biografia ao/à historiador/a”. de acordo com autor o texto é um comentário de quatro artigos que integram o dossiê ‘biografismo’, da revista diálogos. O objetivo principal desse trabalho é recuperar os pontos de contato entre as diferentes abordagens, mostrando os aspectos fundamentais na relação entre conhecimento histórico e gênero biográfico na atualidade.

Os pontos priorizados pelo autor convergem com pontos já discutidos Por Mary Del Priore, acrescentando no debate a questão do contexto e a ética na narrativa biográfica. Os referenciais usados por ele também se assemelham aos dela, embora o texto dele seja mais recente, o que tudo indica que os estudos sobre biografia estão estabelecendo um cânone de análise.

Portanto, os pontos trabalhados por Schmidt são: primeiro – as ligações entre indivíduo e sociedade – incluindo as questões de contexto e representatividade; Segundo – tensões entre verdade e ficção; Terceiro – A ética associada às biografias. O autor remete a origem do gênero a antiguidade clássica e na atualidade parece readquirir legitimidade para narrar e explicar o passado, embora, segundo ele as desconfianças ainda existem por parte dos historiadores, por questões institucionais, ou pelas escolhas dos grandes fatos, outros dizem que não estão interessados em estudar apenas a vida de um indivíduo, porém fazer articulação com processos sociais mais amplos. Outros argumentam que não querem examinar a vida toda de uma pessoa, ou seja, do nascimento à morte, e sim, somente

alguns períodos de sua existência.

De acordo com a problemática levantada acima o autor se pergunta: Qual biografia feita por historiadores/as na atualidade separa indivíduo e sociedade? Para Schmidt existem dois tipos de medo para lidar com a biografia, o primeiro está relacionado a história historicizante de Lucien Febvre (1985) século XX, e ostros tem seu receio voltado para a crítica feita por Bourdieu à biografia e, portanto, optam por usar o termo trajetória.

Os quatro trabalhos avaliados por Schmidt correspondem: Alexandre de Sá Avelar, com discussão entre as dimensões ficcional e factual, a partir de sua trajetória intelectual em sua tese de doutorado; Maria da Glória Oliveira, discute as relações entre o gênero biográfico, a ficção e a história, através do prefácio das *vies imaginaires*, de *Marcell Schwob*. Os outros dois trabalhos estão relacionados a questões metodológicas sobre o uso de arquivos pessoais para a escrita biográfica: Heloisa de Jesus Paulo, enfoca o papel dos acervos na análise de trajetos políticos dos exilados nos países de acolhimento e das redes de contatos dos exilados portugueses republicanos na Espanha e no Brasil; Wilton C L Silva, fala sobre os "desafios da pesquisa biográfica através de arquivos pessoais".

As problemáticas presentes nos artigos são três. Avelar e a relação entre indivíduo e sociedade, ação e determinação, sujeito estrutura, voluntarismo e determinismo. Segundo Schmidt, Avelar tinha na sua formação a micro-história e ao estudar o seu biografado, o general Edmundo de Macedo Soares, ele estabelece uma relação com o passado buscando dar conta de processos históricos mais amplos relacionados à industrialização e a política externa brasileira na era Vargas. Portanto tentava achar as características típicas e singulares de Soares, a fim de revelar afastamento e aproximações entre grupos. Nesse sentido o risco para a biografia é a supervalorização do contexto como instância explicativa.

No caso de Oliveira, aponta Schmidt, ela faz uma análise do prefacio de Schwob, e considera inspiradoras as discussões acerca da biografia, no que diz respeito a proposta do autor de 'registrar o caráter único das existências tanto de indivíduos célebres quanto dos anônimos'.

Um dos problemas que aparecem nas biografias é o do contexto, portanto o autor em questão, destaca que este deve ser trabalhado de forma distintas, por se tratar da problemática central da escrita biográfica: 'a forma de tramar' as vivências singulares com os contextos onde elas se realizam, sem subsumi ao coletivo e, ao mesmo tempo, sem destaca-las dele. Nesse sentido existe a necessidade de se discutir o contexto, sem torna-lo uma "moldura rígida". Porém, o autor defende que não há uma receita para encontrar a 'justa medida' entre as ações individuais e determinações coletivas. Pode ser que na própria construção da narrativa esse problema possa se resolver (ou não), pontua Schmidt, e aí, como evidencia Oliveira, a inspiração é com a literatura.

Schmidt então comenta que, o contexto é um campo de possibilidades plástico e dinâmica, onde o indivíduo elabora e transforma seus projetos social e historicamente determinada. Diante dessa questão não só os exilados e emigrantes exigem a análise

de dois ou mais contextos, mas os sedentários também, pois estes também têm suas vidas cruzadas por múltiplos processos que entrelaçam variáveis locais, nacionais e internacionais.

Sobre a questão da representatividade usada por Avelar, Schmidt (2017, p.47) faz algumas perguntas:

> E aí me limito a enumerar algumas questões: porque, normalmente, nos restringimos à ideia de representatividade para justificar a aposta em uma biografia? A singularidade, por si só, não legitimaria a escolha de um/a personagem? Como estabelecer a representatividade? Apenas por métodos quantitativos e seriais? Alguém, individualmente, pode encarnar uma média de múltiplas variáveis? Até que ponto alguém é representativo de um coletivo maior para além, é claro, da representação política? Porque nos preocupamos mais com a representatividade quando os/as personagens são desconhecidos/as?

Para o autor supracitado utilizando a referência de outros autores como Dosse, por exemplo, considera a biografia como um gênero de fronteira, hibrido, onde o biógrafo deve ter o domínio dos recursos narrativo, pois são eles que configuram o/a personagem que se quer analisar. Não só isso, mas a forma e também as escolhas epistemológicas do autor.

Para a discussão da ética, Schmidt comenta que, Oliveira lembra da atenção entre a verdade e vocação moralizante, pois a biografia põe em evidência: 'a evocação da memória, a exemplaridade e a afirmação de valores morais e coletivos'. Os arquivos pessoais podem causar um efeito de distorção da memória historicizada. Pois passa pela questão da heroicização e o direito à privacidade, principalmente quando se trata de pessoas famosas. Porém Schmidt concorda em desmitologizar memórias oficiais consolidadas, no entanto sem ser sensacionalista. Mas, analisar as construções históricas das narrativas e as possíveis disputas nelas envolvidas. De forma que não se abra mão da verdade, entretanto possa tornar os personagens não como modelos a serem seguidos ou evitados, mas que sirva de inspiração para novos projetos de futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de discutir biografia a partir dos autores referenciados, chega-se à seguinte conclusão, que escrever a história a partir da vida de alguém é muito importante, haja vista que uma vida cruza vários contextos, e é o reflexo de um processo de socialização que se dá durante toda a sua existência e a relação mútua entre indivíduo e sociedade.

As principais questões elencadas com relação ao gênero biográfico são: a dicotomia entre indivíduo e sociedade, objetividade, subjetividade, singularidade, representatividade, o ficcional e o factual, o contexto, a ética. Contudo, embora os defensores do gênero lhe coloquem como um avanço para registro da história dos anônimos, considera-se que precisa avançar mais nesse debate, principalmente quando se trata daqueles que foram

silenciados pela história, os negros, as mulheres/mulheres negras, os homoafetivos, os pobres, ou seja, quando se fala de anônimos, quem são? Todavia se torna relevante começar pelo particular, sem perder de vista o geral, pois dessa forma se torna possível romper com a dicotomia entre indivíduo e sociedade, ratificando a importância de conhecer a história através dos indivíduos, como atuantes e agentes de transformação social, e não só como mero expectadores da vida.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos e abusos da história oral**. (8ª edição) Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006, p. 183-191.

BORGES, Vavy Pacheco. **Grandezas e misérias da biografia**. In: PINSKY, Carla (orgs). **Fontes Históricas.** São Paulo, SP: Contexto, 2015.

DEL PRIORE, Mary. Biografia: quando o indivíduo encontra a história. In **Topoi**, v. 10, n. 19, jul-dez, 2009, p. 7-16. Disponível em <http://www.revistatopoi.org/numeros_anteriores/topoi19/topoi%2019%20-%2001%20artigo%201.pdf>. Acesso em 15 de julho de 2019

DOSSE, François. **História do Tempo Presente e Historiografia**. In Tempo e Argumento, Florianópolis, v. 4, n. 1. Jan/Jun, 2012, p. 5-22. Disponível em <http://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180304012012005>. Acesso em 27 de julho de 2019.

_____. **O Desafio Biográfico**: Escrever uma vida. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

LEVI, Giovani. **Usos da Biografia.** In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta (orgs). **Usos e abusos da História Oral**. 8 Ed. Rio de janeiro: editora FGV, 2006. p. 167-182.

LORENZETTI, Fernanda Lorandi. **O Desafio Biográfico**: escrever uma vida (resenha). In Revista História em Reflexão. Vol 4, n. 7. Jan/jun, 2010. p. 1-4. Disponível em <ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/download/734/451>. Acesso em 21 de julho de 2019.

OLIVEIRA, Maria da Glória de. **Quem tem medo da ilusão biográfica?** Indivíduo, tempo e histórias de vida. In Topoi. Rio de Janeiro, v. 18, n. 35. Maio/Ago, 2017. P. 429-446. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/2237-101X01803509>. Acesso em 23 de junho de 2019

RODOLPHO, Adriane Luísa. **Pierre Bourdieu**: notas biográficas. In Revista Eletrônica do Núcleo de Estudos e Pesquisa do Protestantismo (NEPP). Volume 14, Set-dez, 2007, p. 6-13. Disponível em <www.est.com.br/periodicos/index.php/nepp/article/viewFile/2067/1979>. Acesso em 20 de junho de 2019.

ROIZ, Diogo da Silva. **A biografia na história**, a história na biografia. In História da Educação – RHE, v. 16, n. 36, Jan/abr, 2012. p. 139-146. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/24110>. Acesso em 10 de julho de 2019.

SCHMIDT, Benito Bisso. **Os múltiplos desafios da biografia ao/à historiador/a**. In Dialogos, v. 21. n. 2, 2017, p. 44-49. Disponível em <https://philpapers.org/rec/SCHOMD-4>. Acesso em 20 de julho de 2019.

CAPÍTULO 15

IDENTIDADE E PATRIMÔNIO: REALIZANDO O CIRCUITO DA TAIPA DE PILÃO EM MOGI: UM OLHAR SOBRE A CULTURA HISTÓRICA DA CIDADE

Data de aceite: 01/12/2020
Data de submissão: 04/09/2020

Marcilene Romão Santos Iervolino
Mestre em Políticas Públicas pela Universidade Mogi das Cruzes (2017). Graduação em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Braz Cubas (1993). Pós graduada em Gerenciamento de Recursos Ambientais pela Universidade Braz Cubas (2005). Graduação em Formação Pedagógica pela Universidade Mogi das Cruzes (2000). Docente da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Mogi das Cruzes.
ORCID http://orcid.org/0000-0003-4443-9640

Cristina Schmidt
Cátedra UNESCO/Umesp.
PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo),
UMESP (Universidade Metodista de São Paulo)
ORCID https://orcid.org/0000-0002-1208-2061
CV: http://lattes.cnpq.br/3658556378253903

RESUMO: O espaço, a paisagem, locais edificados ou não, são elementos que proporcionam qualidade cultural e identidade ás cidades. As políticas públicas para o patrimônio histórico, um tema emergente e multidisciplinar envolve questões culturais, econômicas e sociais, podendo alterar de modo positivo várias áreas da cidade como a comunicação, a arte, a história, musica, gastronomia, arqueologia, mídias, propondo uma intensa valorização da cidade por seus moradores e um sentimento de pertencimento ao local, a identidade de um povo. Neste artigo objetiva-se identificar o centro histórico da cidade de Mogi das Cruzes, já conhecido regionalmente por suas festas, construções e tradições, elaborando um circuito para visitação a pé pelos edifícios históricos, destacando o sistema construtivo da "taipa de pilão", uma técnica sustentável utilizada desde a antiguidade. Conhecer a história destas construções arquitetônicas, sua localização, significados, com um olhar pelo centro histórico da cidade de modo simples e inclusivo, prevê a aplicabilidade da base das políticas públicas que é a universalidade. O circuito prevê inclusão a todas as esferas da sociedade.

PALAVRAS - CHAVE: Políticas Públicas culturais; comunicação; patrimônio; paisagem cultural; arquitetura

IDENTITY AND HERITAGE: PERFORMING THE PYLON CIRCUIT IN MOGI: A LOOK AT THE CITY'S HISTORIC CULTURE

ABSTRACT: The space, the landscape, whether built or not, are elements that provide cultural quality and identity to cities. Public policies for historical heritage, an emerging and multidisciplinary theme, involve cultural, economic and social issues, which can positively alter various areas of the city such as communication, art, history, music, gastronomy, archeology, media, proposing a intense appreciation of the city by its residents and a feeling of belonging to the place, the identity of a people. This article aims to identify the historic center of the city of Mogi das Cruzes, already known regionally for

its parties, constructions and traditions, elaborating a circuit for visiting on foot through the historic buildings, highlighting the construction system of “rammed earth”, a sustainable technique used since ancient times. Knowing the history of these architectural constructions, their location, meanings, with a look at the historic center of the city in a simple and inclusive way, provides for the applicability of the basis of public policies, which is universality. The circuit provides for inclusion in all spheres of society.
KEYWORDS: Cultural public policies; Communication; heritage, cultural landscape; architecture

INTRODUÇÃO

Definimos patrimônio como a soma dos bens materiais e imateriais, naturais ou construídos, que uma pessoa, um povo possui e ou consegue acumular ao longo de sua história, segundo Ghirardello e Spisso (2008) quando nos referimos a patrimônio cultural definimos como o conjunto de bens, de natureza material e ou imaterial, que mantem em si referências à identidade, a ação e a memória dos diferentes grupos sociais. É um elemento importante para o desenvolvimento sustentado, a promoção do bem-estar social, a participação das pessoas e a cidadania.

De acordo com CONDEPHAAT (Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico do Estado de São Paulo) é importante a preservação deste Patrimônio para que esses elementos, esses conjuntos de bens continuem fazendo parte da vida das pessoas, mesmo que adquirindo novos usos e significados.

No Estado de São Paulo, O CONDEPHAAT desde 1968, já tombou mais de 500 bens. Eles formam um conjunto de representações da história e da cultura no Estado de São Paulo entre os séculos XVI e XX, cujos bens estão distribuídos pelas várias cidades do estado. Em Mogi das Cruzes a primeira construção a ser tombada pelo IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional) foi o Conjunto formado pelas igrejas da Ordem Primeira e Terceira do Carmo em 1967. As questões referentes à trajetória do patrimônio histórico da cidade puderam ser mais bem amparadas com a criação do Conselho Municipal de Preservação do Patrimônio Histórico Cultural, Artístico e Paisagístico de Mogi das Cruzes, COMPHAP, Lei Municipal 5.500 de 30 de maio de 2003, que neste mesmo ano foi presidido pela arquiteta Ana Sandim.

Segundo o IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional) um edifício tombado garante que ele não venha a ser destruído, demolido ou reformado sem critérios perdendo suas principais características arquitetônicas. Tombar significa um ato administrativo realizado pelo poder publico no qual são preservados esses bens, sejam estes históricos, arquitetônicos, culturais, arquitetônicos, ambientais ou mesmo que simbolizem a trajetória de um povo ou lugar, bens materiais ou imateriais. Tombamento é um dos instrumentos de proteção do patrimônio nacional, instituído em 1937.

A palavra tombo, significa registro e começou a ser utilizada pelo Arquivo

Nacional Português, fundado por D. Fernando, em 1375, e sendo utilizado em uma das torres da muralha que protegia a cidade de Lisboa; com o passar do tempo, o local passou a ser chamado de Torre do Tombo, onde eram guardados os livros de registros especiais ou livros do tombo. (IPHAN, 2015)

Uma questão importante a destacar segundo o antropólogo Néstor Garcia Canclini (1994) seria uma redefinição de patrimônio, integrando a cultura popular, como um legado deste patrimônio histórico, não somente os bens produzidos pelas classes hegemônicas, mas também aqueles criados pelos grupos populares, e não apenas os ligados ás camadas aristocráticas, envolvendo musicas indígenas, textos de camponeses e operários, elementos que devem ser incluídos como bens culturais a serem preservados.

Neste artigo pretende-se identificar o centro histórico da cidade de Mogi das Cruzes, sob um novo olhar, objetivando essencialmente a universalidade, a inclusão de seus moradores, implementando a elaboração de um roteiro histórico, envolvendo edifícios tombados ou não da cidade, mas que possuem representação à população, e primordialmente atinja a todas as camadas da sociedade.

Canclini (1994) comenta em sua definição de patrimônio a questão da desigualdade, o acesso que a população possui a estes bens, principalmente aos bens tombados, cita que teoricamente os bens devem pertencer a todos, mas comumente diversos setores sociais se apropriam de forma desigual da herança cultural de um país, o antropólogo contextualiza que não bastam políticas públicas culturais criando museus ou espaços de cultura, além de outras instituições; é necessário a criação de programas de incentivos a população para que estas frequentem estes locais históricos, a população também deve fazer parte da história, há muita desigualdade na formação do patrimônio das cidades, é preciso a participação dos muitos grupos sociais.

Ao contar a história de um povo, da formação da cidade, muitos fatores devem estar envolvidos, é preciso que haja um sentimento de pertencimento à cidade pela população, de que também seus antepassados fizeram parte daquele momento da história. Nos edifícios arquitetônicos devem ser destacados seus métodos construtivos, sua mão de obra empregada, seus operários, a visão da época e quantos significados forem necessários relembrar.

O roteiro de visitação a pé pelo Centro de Mogi das Cruzes, pretende não apenas citar o paradigma de ser um roteiro religioso pelas igrejas ou histórico pelos seus edifícios coloniais, mas o olhar do conhecimento, do envolver-se com a cidade, com destaque ao método construtivo da “taipa de pilão”, aplicado em algumas construções da cidade no período colonial e que evoluiu em seu modo executivo tornando-se uma importante técnica da arquitetura bioclimática na contemporaneidade.

A expressiva paisagem cultural da cidade, faz-se necessária quando é conhecido seu histórico por todos que ali transitam, a elaboração de tal circuito na região central pode estabelecer novos critérios de preservação e valorização arquitetônica.

MÉTODO

Este projeto de pesquisa propõe a realização de um estudo de natureza qualitativa, com um tipo de recorte transversal, dentro da modalidade descritiva.

Levantamento e descrição de algumas construções históricas existentes no centro histórico de Mogi das Cruzes, abordando seus significados e o posicionando na cidade, objetivando a formação do roteiro arquitetônico temático.

As bases para fundamentação foram em artigos científicos específicos da área de patrimônio histórico, os quais possuem requisitos para valorização de uma produção científica.

Formulações referentes à legislação de patrimônio histórico em órgãos a nível federal como o IPHAN, estadual CONDEPHAAT e municipal COMPHAP.

CONHECENDO MOGI: "RIO DAS COBRAS"

MORAES (2010) cita que o nome Mogi vem de M´Boigy, que significa "rio das Cobras". E "das Cruzes" refere-se aos marcos em forma de Cruzes colocados nos caminhos pelos viajantes. Segundo MORAES (2010), não existem documentos que comprovem a existência de povoamento na região de Mogi feito por colonos no primeiro século da colonização, o surgimento ocorreu no início do século XVII. A pequena vila de Mogi das Cruzes, durante muito tempo serviu de passagem para os viajantes, pessoas que se dirigiam a Minas e ao litoral, um pequeno povoado de passagem.

> As habitações urbanas estavam localizadas entre as igrejas do Carmo e a Matriz, posteriormente se alongando em direção á Igreja dos Rosário e num eixo perpendicular a este e direção a igreja do Bom Jesus. Na modéstia de dezesseis ruas iluminadas por lampiões. (MORAES, Nova História de Mogi das Cruzes, 2010, p.104)

Para Leite (2013) nos tempos atuais as ruas da cidade de Mogi guardam lembranças vivas na forma dos prédios antigos, e cita que apenas na região central pode-se durante um pequeno trajeto e ou passeio encontrar mais de dez prédios dos quais igrejas e casarões restaurados. Alguns com novas funções e serviços. Com estas referências a história pode ser contada a qualquer momento.

Joaquim (2013) cita que Mogi das Cruzes possui seis manifestações selecionadas como bens patrimoniais imateriais, pelo COMPHAP (Conselho Municipal de Preservação do Patrimônio Histórico Cultural, Artístico e Paisagístico de Mogi das Cruzes) e pelo COMUC (Conselho Municipal da Cultura) em 2007, são eles Festa do Divino Espírito Santo, Festa de São Benedito, Congada, Entrada dos Palmitos, Afogado e Moçambique. Manifestações que estão descritas no Edital nº 44, de 28 de dezembro de 2009 e Decreto 7970 de 10 de setembro de 2007 segundo o Conselho Municipal de Preservação do Patrimônio Histórico

Cultural, Artístico e Paisagístico de Mogi das Cruzes (COMPHAP, 2007).

Os edifícios arquitetônicos, alguns estão em processo de tombamento, o primeiro tombamento como citado foi o conjunto colonial formado pelas igrejas das Ordem Primeira e Terceira do Carmo em 1967, a restauração , e a proteção no entorno de bens tombados como esse (um raio de 300 metros) em 1982, a criação da Lei do Tombamento municipal e sua regulamentação em 2007, além do casarão do Chá também tombado, uma construção em taipa localizada á alguns quilômetros do centro da cidade.

A Secretaria Municipal da Cultura e Turismo possui uma listagem de edifícios e locais importantes á cidade, como roteiro de visitação, segundo Guimarães (2008) muitos locais durante muito tempo não recebiam a devida importância, não estando nem em condições de visitação; sendo necessárias reformas e restauração.

Para o COMPHAP a preservação de um bem cultural, impede sua destruição, e se torna visível a todos quando este bem cultural se encontra em bom estado de conservação, propiciando sua utilização, mesmo que seja em uma nova leitura. Quando a construção é tombada, suas características arquitetônicas devem permanecer, características as quais determinam seu período de construção, tais como ornamentos, pisos, alvenarias entre outros, cada edifício deve ter seus critérios estabelecidos, critérios os quais favorecem o passeio cultural tornando-se elemento de base ás explicações durante o roteiro.

UM OLHAR SOBRE A ARQUITETURA, CIRCUITO A PÉ PELO CENTRO HISTÓRICO

O roteiro de visitação a pé pelo centro histórico de Mogi prevê o conhecimento de sua história à seus moradores, aos mogianos e pessoas que por ali estão de passagem, assim como foi no inicio de sua formação como vila, nos dias de hoje, ainda são muitos os que estão “só de passagem” pela região, estudantes, profissionais, trabalhadores, jovens que veem a cidade com o intuito de aprender, adquirir uma profissão, e porque então não conhecer a origem da cidade, sua história.

Canclini (1994), afirma que é preciso ter uma nova noção sobre o que é o patrimônio; além de um estudo efetivo e resgate deste patrimônio, apropriando-os de forma coletiva e democrática, dar novos usos, significados e compartilhá-lo. Assim como ampliar a questão dos edifícios que contam a história da cidade, de um povo, outras construções também com seu valor histórico devem estar inseridos no roteiro arquitetônico da cidade, demonstrando que o patrimônio não deve restringir-se a alta classe do período colonial.

Para Guimarães (2008) alguns locais que fazem parte da história da cidade sempre são destacados nesta temática, as quais apresenta-se as principais: o quadrilátero do Largo do Carmo, com as Igrejas da Ordem Primeira e da Ordem Terceira; o Museu Histórico “Professora Guiomar Pinheiro Franco”; Igreja de São Benedito; o Casarão do Carmo; Casa da Câmara; o Teatro Vasques; Escola Estadual Coronel Almeida, uma das primeiras escolas

do município, edificada em 1910, que ainda mantem características arquitetônicas originais ; a Corporação musical Santa Cecília; edifício construído em estilo eclético, em 1933, o Cine Odeon, inaugurado em 1936; a Praça Firmina Santana, antiga estação rodoviária, edifício em estilo Art Deco ainda existentes; a Catedral de Sant'Ana, construída no mesmo local onde havia a antiga igreja, foi inaugurada em 1968; o Museu das Igrejas do Carmo, no complexo das igrejas, foi inaugurado em 02 de fevereiro de 2005. (GUIMARÃES, 2008).

Alguns destes edifícios pela proximidade e facilidade na elaboração do mapa esquemático, farão parte do circuito arquitetônico a pé, destacando seu histórico arquitetônico e principalmente as técnicas construtivas utilizadas seus métodos e durabilidade. Descrição de arquiteturas históricas que farão parte do circuito:

- Marco Zero

Monumento denominado marco zero, o qual inicia-se o roteiro arquitetônico, o monumento foi executado no ano de 1935 em mármore e granito, refere-se à localização do primeiro povoado de Mogi. (COMPHAP, 2015).

- Museu Histórico Profa. Guiomar Pinheiro Franco (Figura 1)

Este museu histórico foi construído no século XVIII, sua arquitetura representa a única casa de dois pavimentos tipo sobrado em estilo colonial da cidade, caracterizando-se como construção paulista do período, critério estabelecido através dos materiais e técnicas empregados e pelo estilo apresentado, a casa foi executada utilizando a técnica da taipa de pilão, técnica construtiva realizada com barro. A construção sobre o alinhamento das ruas e limites dos terrenos conservam suas caraterísticas coloniais, tais como paredes brancas e janelas simétricas em tons escuros, o estilo arquitetônico do período colonial tinha por objetivo garantir às cidades brasileiras a mesma aparência das cidades portuguesas. (HUE, 1999).

Reis Filho (2001) afirma que as plantas deste período possuíam sempre a mesma configuração, as salas e lojas ficavam á frente da construção, na fachada frontal, e aos fundos posicionavam-se os locais de permanência das mulheres e áreas de serviço, no caso de sobrados como esse; o pavimento superior era privativo á família, que a circulação se dava por extenso corredor que interligava a porta de entrada aos fundos. Segundo Hue (2001) os pisos das edificações coloniais eram diferenciados conforme a classe social, nos sobrados eram executados com assoalho de madeira; e nas casas térreas que sugeriam configuração mais simples eram de chão batido.

Nesta residência posteriormente, os dois pavimentos passaram a ser de uso residencial, até o final do ano de 1999, quando faleceu a sua última moradora, a Profa. Guiomar Pinheiro Franco. A partir de 2002, passa a receber a denominação de Museu Histórico "Profa. Guiomar Pinheiro Franco". (COMPHAP, 2015).

Figura 1. Museu Histórico Profa. Guiomar Pinheiro Franco.

Fonte: Foto da Autora (2011)

- Igrejas das Ordens Primeira e Terceira do Carmo (Figura 2)

Conforme COMPHAP (2015), a arquitetura deste conjunto representa a arte religiosa do fim do século XVIII em São Paulo. A igreja da Ordem Terceira apresenta exteriormente paredes brancas onde as aberturas, portas e janelas em arcos e cor escura são referenciais á arquitetura colonial, a construção merece destaque pelo interior com pintura expressiva do forro, de autor desconhecido, representa a pintura paulista do período anterior ao auge do café. As igrejas (Figura 2) tiveram as obras de restauro iniciadas na década de 70, e foram concluídas em 1984. A Igreja da Ordem Terceira possui um painel em madeira entalhada, no Estilo Barroco-Rococó, localizado atrás do altar, denominado retábulo, o altar apresenta forro decorado com pinturas ilusionistas no estilo das igrejas barroco-mineiras. Pintura do forro da sacristia com detalhes de influência asiática, detalhes os quais demarcam período arquitetônico de destaque às igrejas. O Conjunto formado pelas igrejas da Ordem Primeira e Terceira do Carmo, foram tombadas e restauradas em 1967, pelo IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), conforme Resolução de Tombamento IPHAN em 04/9/1967, ex-officio em 12/05/1982, e Decreto Municipal n.º 701/1979.

Figura 2. Igrejas das Ordens Primeira (data de 1633) e Ordem Terceira do Carmo (do final do mesmo século).

Fonte: Foto da Autora (2012)

- Teatro Vasques (Figura 3)

Segundo o COMPHAP (2015), a ideia da construção deste edifício nasceu do movimento de um grupo de mogianos que buscavam um espaço desta configuração para a cidade na época, que arrecadaram o dinheiro necessário vendendo ações. Com o objetivo alcançado as construções iniciaram-se em 1901 e o edifício do Teatro foi inaugurado em 06 de dezembro de 1902. O teatro foi fechado pelo Estado Novo na década de 30, e reaberto em 1948 para abrigar a Câmara Municipal. A partir de 1980, o teatro é reformado e reinaugurado, e denominado Teatro Municipal "Paschoal Carlos Magno". O prédio novamente passa por uma reformulação, alterando seu interior, cenografia, pintura e camarins. Após nova reforma em 2002, o Teatro volta a chamar-se "Teatro Vasques", nome de sua configuração inicial e passa a funcionar como seu projeto inicial com arte e espetáculos. (COMPHAP, 2015).

O prédio do teatro foi tombado pelo Conselho Municipal de Preservação do Patrimônio Histórico, Cultural, Artístico e Paisagístico de Mogi das Cruzes – COMPHAP de acordo com o Decreto Municipal n.º 9.241/2008, e RESOLUÇÃO Nº 02, de 09 de outubro de 2012 o qual afirma que deverão ser protegidos alguns importantes elementos arquitetônicos do bem tombado, nestes elementos arquitetônicos detalhes que guardam suas características nas quais estão alvenarias, paredes internas e externas, caixilhos, portas, entablamentos arquitetônicos como arquitraves, frisos, cornijas, elementos da marquise e frontão, balaústres e molduras, deixando as características arquitetônicas essenciais do edifício .

Figura 3. Teatro Vasques, construção de 1901.

Fonte: Foto da Autora (2016)

- Casa da Câmara

A Casa da câmara, um edifício construído em 1860, sediou a Câmara Municipal até 1929. Com a saída da Câmara, abrigou a Escola Normal, o Ginásio do Estado, a Escola Técnica Industrial e, atualmente sedia o Arquivo Histórico "Historiador Isaac Grinberg", Biblioteca Pública Municipal "Benedicto Sérvulo de Sant'Anna", Divisão do COMPHAP. Esta construção que também fará parte do roteiro, foi executada com o método construtivo da taipa, técnica típica do período colonial, apesar da técnica do período, o Edifício possui características de estilo neoclássico, tais como frisos, molduras nas portas e janelas, frontão na fachada e sua volumetria segue a estética de ocupar o lote sem recuos frontal ou lateral, no alinhamento da rua. Segundo o COMPHAM o edifício encontra-se em processo de tombamento pelo CONDEPHAAT.

- Capela São Sebastião

De acordo com o COMPHAP, 2015 a Capela foi construída em memória a um rapaz que era tido como escravo, denominado Sebastião, enforcado no ano de 1839, por agredir seu senhor em legítima defesa. Os moradores mais antigos da cidade conhecem esta história, uma cruz foi erguida no local do enforcamento, onde hoje está o edifício do 17º Batalhão da Polícia Militar de Mogi. Em 1900 quando foi construída a nova Casa de Câmara e Cadeia, a cruz foi levada a uma pequena capela construída em 1902, próxima ao local da morte do escravo, a capela foi dedicada a São Sebastião e em memória do S.r. Sebastião. (COMPHAM, 2015).

- Edifício da Corporação musical

Segundo COMPHAP (2015) o edifício foi executado para abrigar a Corporação

Musical da cidade em 1933, o estilo arquitetônico rebuscado remete ao eclético. O prédio está em processo de tombamento pelo Conselho Municipal de Preservação do Patrimônio Histórico, Cultural, Artístico e Paisagístico de Mogi das Cruzes.

- Edifício Escola Estadual Cel. Benedito de Almeida

Construção do ano de 1901, denominado inicialmente Grupo Escolar, suas características arquitetônicas originais permanecem, um prédio que representa a arquitetura paulista escolar do inicio do século XX projetado por o José Van Humbeeck que foi responsável também por outras arquiteturas de edifícios escolares no estado de São Paulo, o projeto arquitetônico com ares neoclássico, eram padronizados, mas suas fachadas eram diferenciadas, personalizando cada projeto para cada cidade ou demonstrando a importância do prédio escolar, a fachada muito imponente, com longas escadarias, elaborada com muitos detalhes molduras demonstrava a posição e importância do prédio escolar para a cidade. (ARAUJO, 2000).

O edifício foi tombado pelo CONDEPHAAT em 2007.

A TÉCNICA DA TAIPA E A CONTEMPORANEIDADE

Em sua maioria as construções do roteiro histórico foram executadas em Taipa de pilão e ou Taipa de Mão, uma técnica construtiva utilizada desde a antiguidade, A taipa de pilão caracterizou todas as construções paulistas dos séculos XVI, XVII, XVIII e primeira metade do XIX (SÃO PAULO, 2015). Com as questões de sustentabilidade, e a busca pela diminuição dos recursos naturais nas cidades, o uso da terra, da argila está sendo visto como uma alternativa quando citamos arquitetura bioclimática, permacultura e bioconstrução.

Para Prompt (2009) essa antiga técnica foi aplicada desde a formação das primeiras cidades, tais como na Assíria com vestígios de 5000 AC, além de trechos da muralha da China, no Brasil foi trazida pelos portugueses e usada em todo período colonial, a técnica era executada em sua grande maioria pelos escravos. Segundo São Paulo (2016) essa técnica construtiva de origem árabe utilizada na execução de paredes, e determinado pelo forte apiloamento de terra úmida entre dois pranchões de madeira removíveis, formando uma forma.

De acordo com Pisani (2008) muitos são os termos os quais aplicamos o uso de construção com a terra; dentre alguns argila, barro, terra e solo todos com o mesmo significado. As vantagens deste sistema também podem ser descritas como: favorável, pois pode regular a umidade interna devido ao uso da terra favorecendo o conforto térmico dos ambientes, a terra absorve calor: como outros materiais densos como as alvenarias de pedra, o barro armazena o calor durante sua exposição aos raios solares e perde-o lentamente quando a temperatura externa estiver baixa, técnica utilizada em locais de clima quente. A energia a ser utilizada nesta técnica tende a ser reduzida pois ao contrário

dos tijolos e blocos que necessitam de queima em sua execução e tornam-se prejudiciais a atmosfera pois emitem gás carbônico, a energia emitida na execução dos blocos feitos de argila é quase nula pois ao contrario da queima são secos e não queimados. Devido a espessura das paredes, que são mais grossas neste sistema também favorecem a acústica além do conforto térmico.

O adobe, o superadobe, um bloco também feito de argila, atualmente vem sendo empregado em bioconstrução, construções alternativas e arquitetura vernacular, podendo-se adicionar porcentagens de cimento, aditivos e ou fibras, conceituando uma evolução do bloco de adobe da antiguidade. Muitas destas técnicas acabam não sendo utilizadas na contemporaneidade pela grande maioria, devido a imagem de algo precário que é passada, pois o material pode ser mais acessível à execução e de baixo custo, a evolução da industrialização e das novas tecnologias emitem essa errônea imagem, mas uma outra percepção da história como a valorização dos materiais originais em construção históricas caracterizando o conforto térmico e a durabilidade nos edifícios está promovendo uma nova questão a ser vista, valorizando essa construção e essa importante técnica. (BRASIL, 2008).

No período colonial brasileiro, as técnicas eram denominadas Taipa de Pilão (por ser socada, apiloada), a forma que sustenta o material durante a secagem é denominada taipal (a forma). Já a Taipa de mão (ou pau a pique) eram aplicadas sobre a estrutura de madeira e ou bambu trançada e lançadas manualmente, fechando os buracos entre os trançados. A contemporaneidade, com a escassez dos recursos naturais e o impacto das construções sobre o meio ambiente traz um certo questionamento sobre a aplicação e extração de muitos materiais na área civil, o conhecimento de técnicas do passado menos agressivas ao meio, as tornam atemporais, podendo favorecê-las e aperfeiçoá-las.

Descrições de mais alguns exemplos de Construções de Taipa em Mogi das Cruzes, implementando o roteiro da Taipa:

- Casarão do Carmo (Figura 4)

Construção do século XIX, em Estilo Colonial, de taipa de pilão e taipa de mão, foi construído para servir de residência a importante família da cidade e a partir dos anos 30, abrigou diversas atividades culturais e comerciais, até ser desapropriado e restaurado pela prefeitura municipal na década de 80, a partir de então vem sendo ocupado para atividades culturais facilitando e permitindo a visitação, ponto favorável ao roteiro arquitetônico. O casarão foi tombado pelo COMPHAP através do Decreto Municipal n.º 9.226/2008 e RESOLUÇÃO Nº 01, de 14 de fevereiro de 2012, representando um exemplo de construção da época colonial na cidade de Mogi das Cruzes. O Casarão do Carmo está localizado próximo as Igrejas da Ordem do Carmo. O edifício guarda suas características coloniais (Figura 5), cobertura em quatro águas com telhas de barro, paredes em pintura branca, portas e janelas que remetem ao estilo grandes aberturas, em madeira, internamente o casarão abriga alguns moveis característicos, assim como o típico assoalho de madeira

existente nas residências da alta classe social da época.

Figura 4. Casarão do Carmo.

Fonte: Foto da Autora (2016)

- Casarão do Largo Bom Jesus (Figura 5)

Construção da segunda metade do século XIX (1870), construído em taipa de pilão e taipa de mão, tipologia de residência e comércio. Localizado no Largo do Senhor Bom Jesus de Matosinhos. O casarão no período colonial era um favorável ponto de comercio aos viajantes, que ali faziam sua parada, o edifício conserva suas características coloniais, implantado no alinhamento da rua e sem recuos, possui paredes espessas em taipa, aberturas e vãos em madeira, seguindo a tradicional configuração do período. (COMPHAP, 2015),

Figura 5. Casarão do Largo Bom Jesus.

Fonte: da Autora (2012)

- Igreja de São Benedito - Santuário do Senhor Bom Jesus de Matosinhos (Figura 6)

Localizada no Largo Bom Jesus, segundo COMPHAM, 2015, edifício do final do século XVIII e início do XIX, a igreja foi construída de taipa de pilão e taipa de mão. O espaço em frente á igreja é também conhecido como Largo de São Benedito, a mesma denominação recebendo a Igreja pela imagem do santo existente em seu interior.

Conforme cita a Diocese de Mogi as Cruzes (2015), a construção foi entre 1747 e 1889, e além da taipa de pilão que caracteriza o edifício como exemplar da período, o mesmo possui dentre seus materiais utilizados ladrilho hidráulico em quase todo o piso, no corredor interno lateral placas largas de paralelepípedo, as mesmas que compõem a calcada externa no contorno do edifício da igreja, os tetos são em madeira curva e possuem pinturas decorativas.

Figura 6. Igreja de São Benedito.

Fonte: Foto da Autora (2015)

Objetivando o artigo, o roteiro para visitação a pé do centro histórico de Mogi, apresenta um entorno onde é possível prosseguir por importantes edifícios da cidade de modo linear, identificando sua arquitetura, entendendo passagens da formação da cidade; conforme sugere o mapa. (Figura 7).

Mapa do roteiro para visitação a pé:

O Roteiro peatonal da Taipa:

Figura 7.

Fonte: Mapa Google Earth 2015, adaptação com localizações dos Edifícios e indicações do circuito arquitetônico da autora. (2015)

O Roteiro elaborado com a percepção dos edifícios: Inicia-se no Marco Zero da Cidade, monumento que representa o inicio e formação da cidade de Mogi (COMPHAP, 2015), Edifício do Colégio Cel. Almeida, Museu prof.ª Guiomar (Figura 2), Casarão do Carmo (Figura 5), Edifício Corporação Musical, Teatro Vasquez (Figura 3), Conjunto Igrejas do Carmo (Figura 1), Capela São Sebastião , Biblioteca Acervo Municipal, Casa da Câmara, Casarão Rua Coronel , Casarão Largo Bom Jesus (Figura 6), Igreja São Benedito (Figura 4), Museu do Divino Espirito Santo, Museu do Imigrante, Finalização Mercado Municipal de Mogi das Cruzes.

Talavera, Soria e Valenzuela (2012) descrevem que um roteiro peatonal que insira atrações inerentes a paisagem urbana desempenham um papel fundamental aos moradores e visitantes; pois conhecer sua história denota uma novidade, provoca uma interação com o entorno, um interesse maior com cidade.

Joaquim (2013) afirma que para que o sentimento de pertencimento aos locais considerados patrimônio sejam regatados e integrados a sociedade, é necessária uma visão, um entendimento sobre a educação patrimonial, que caminha constantemente ao conhecimento e a prática da cidadania.

Bispo (2012) cita as políticas publicas para o patrimônio que antes visto apenas como bem artístico, histórico e cultural evolui de modo a envolver-se em contextos muito mais diversificados como memoria, nacionalismo e identidade, pois com a diversidade cultural existente no Brasil, como definir o que deve ser ou não preservado? São tantas miscigenações, como europeia, africana e indígena, uma grande diversidade cultural, é preciso preservar com o intuito de resgatar a identidade de um povo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O roteiro histórico central pode estabelecer critérios para criação de outros novos circuitos inerentes, relacionados a outras áreas que incitem o conhecimento da cidade.

Conhecer a cidade, sua arquitetura, suas técnicas construtivas usadas, entender seu histórico e preservá-lo. O passeio cultural pelos trechos que contam essa história da formação da cidade, incluindo seus moradores e visitantes como pertencentes à cidade, objetiva um novo olhar sob a ótica da universalidade e inclusão ao município.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO JUNIOR. MOZART DE. História Da Arquitetura Escolar Paulista Na Primeira República (1890-1920) – A Influência Da Arquitetura Na Formação Escolar Paulista. Universidade de Sorocaba. Disponível em http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/419MozartJunior.pdf

BISPO, MARIANA NASCIMENTO (2011). Políticas públicas e o patrimônio histórico: das primeiras ações a economia da cultura – UERJ.

BRASIL. (2008). Ministério do Meio Ambiente. Secretaria de Extrativismo e Desenvolvimento Rural Sustentável. Departamento de Desenvolvimento Rural Sustentável. Curso de Bioconstrução Texto elaborado por: Cecília Prompt - Brasília: MMA, 2008. 64 p

CANCLINI, NÉSTOR GARCIA. (1994). O Patrimônio Cultural e a construção imaginária do nacional. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico, Rio de Janeiro: IPHAN, n.º 23, 1994.

CANCLINI, NÉSTOR GARCIA. (1997). Culturas Híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997. p.283-350: Culturas híbridas, poderes oblíquos.

COMPHAP. Conselho Municipal de Preservação do Patrimônio Histórico Cultural, Artístico e Paisagístico de Mogi das Cruzes. Disponível em http://www.comphap.pmmc.com.br/ acesso 15 out 2015

COMPHAP. Conselho Municipal de Preservação do Patrimônio Histórico Cultural, Artístico e Paisagístico de Mogi das Cruzes. Tombamento definitivo do Theatro Vasques. Decreto Municipal n.º 9.241/2008. Resolução n.º 02, de 09 de outubro de 2012. Disponível em http://www.comphap.pmmc.com.br/ acesso 15 out 2015

COMPHAP. Conselho Municipal de Preservação do Patrimônio Histórico Cultural, Artístico e Paisagístico de Mogi das Cruzes. Tombamento definitivo do Casarão do Carmo. Decreto Municipal n.º 9.226/2008 e RESOLUÇÃO Nº 01, de 14 de fevereiro de 2012. Disponível em http://www.comphap.pmmc.com.br/ acesso 15 out 2015

COMPHAP. Conselho Municipal de Preservação do Patrimônio Histórico Cultural, Artístico e Paisagístico de Mogi das Cruzes. Registro de bens patrimoniais imateriais. Edital nº 44, de 28 de dezembro de 2009 e Decreto 7970 de 10 de setembro de 2007. Disponível em http://www.comphap.pmmc.com.br/arquivos/44_2009.pdf/acesso 15 out 2015

CONDEPHAAT (Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico do Estado de São Paulo). (2015)

DIOCESE DE MOGI DAS CRUZES. Disponível em: http://diocesedemogi.org.br/paroquias_pagina.php?id=17

GOOGLE. Google Earth. Version 7.1. (2016). Imagem via satélite do centro de Mogi.

GHIRARDELLO, NILSON. SPISSO, BEATRIZ. PATRIMÔNIO HISTÓRICO: COMO E POR QUE PRESERVAR. Grupo de Trabalho Patrimônio Histórico e Arquitetônico – 2008. Crea-SP - Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia do Estado de São Paulo. colaboradores: Gerson Geraldo Mendes Faria. Bauru, SP: Canal 6 (2008).

GUIMARAES, EVELINE (2006). O centro histórico de Mogi das Cruzes como instrumento de compreensão da história sócio cultural do município. Texto integrante dos Anais do XVIII Encontro Regional de História – O historiador e seu tempo. ANPUH/SP- UNESP/ Assis (2006)

HUE, Jorge de Souza. Uma visão da arquitetura colonial no Brasil. Rio de Janeiro: Agir, 1999.

IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional). Disponível em http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/126. Acesso em 10 out 2015

IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional). Tombamento do Igrejas das Ordens Primeira e Terceira do Carmo. Resolução de Tombamento IPHAN em 04/9/1967, ex-officio em 12/05/1982, e Decreto Municipal n.º 701/1979. Disponível em http://www.comphap.pmmc.com.br/pages/igrejas_do_carmo.html

JOAQUIM, MICHELE SILVA (2013). Mogi das Cruzes: Um estudo sobre Patrimônio Histórico. Cultura Histórica & Patrimônio, Volume 1, número 2, 2013. ISSN 2316-5014.

LEITE, PEDRO CARLOS. (2013). Prédios do Centro Histórico de Mogi guardam a memória da cidade. Portal G1 Mogi das Cruzes e Suzano. Acesso em 10 out 2015.

MORAES, MARIO SERGIO DE. (2010). Nova história de Mogi das Cruzes. Editora Mogi News. p.104

PISANI, MARIA AUGUSTA JUSTI. (2004). Taipas: A arquitetura de terra. Sinergia, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 09-15, jan.jun. 2004.

PROMPT, CECÍLIA. (2009). Materiais-e-técnicas, taipa-de-pilão. Disponível em ceciliaprompt.arq.br

REIS FILHO, Nestor Goulart. Imagens de vilas e cidades do Brasil colonial. São Paulo: EDUSP, 2001. 411 p.

SANDIM, ANA MARIA (2015). Presidente do COMPHAP. Conselho Municipal de Preservação do Patrimônio Histórico Cultural, Artístico e Paisagístico de Mogi das Cruzes.

SÃO PAULO. (2014). Museu da Cidade de São Paulo. Disponível em http://www.museudacidade.sp.gov.br/taipadepilao.php. Acesso em 27 jul. 2016.

SÃO PAULO. Secretaria da Cultura do estado de São Paulo. Disponível em: http://www.cultura.sp.gov.br/. Acesso em 15 out 2015.

TALAVERA, Rubén; SORIA, Julio Alberto; VALENZUELA, Luis Miguel. La calidad peatonal como método para evaluar entornos de movilidad urbana. Documents d'anàlisi geogràfica, v. 60, n. 1, p. 161-187, 2012.

ZAMAI, SILVIA BEATRIZ. (2008). Valorização do Patrimônio Cultural de Mogi das Cruzes. (Universidade Mackenzie).

CAPÍTULO 16

CONFLITOS LINGUÍSTICOS NO PARAGUAI. EMBATES ENTRE O JOPARÁ E AS LÍNGUAS OFICIAIS: CASTELHANO E GUARANI

Data de aceite: 01/12/2020

Luciano Marcos dos Santos
Instituto Federal do Paraná.
(UNIOESTE). Foz do Iguaçu – Paraná
https://orcid.org/0000-0002-4799-2647
http://lattes.cnpq.br/8775657708060343

RESUMO: Este estudo discute e problematiza a situação de embate linguístico e cultural no Paraguai e sua interface com a questão do desprestígio da língua *jopará* em relação às línguas oficiais, guarani e castelhano. A língua *jopará* é caracterizada pela mistura de guarani e castelhano e, certamente, é a de menor valor no espectro linguístico paraguaio (LUSTING, 1996). É empregada também na redação de matérias em jornais populares, nas quais parece haver a imitação da linguagem coloquial de falantes de castelhano como língua dominante (ZAJÍCOVÁ, 2009). Segundo essas concepções, com base na Sociolinguística e na Política Linguística, que compreendem o Paraguai enquanto ambiente multilíngue, e baseado em uma concepção de linguagem que critica a visão monoglóssica, neste artigo, busco entender, qualitativamente, portanto de forma parcial, as causas que incidem sobre a limitação de circulação do *jopará* aos contextos informais, tais como o Diario Popular, enquadrado na imprensa sensacionalista, marginalizada. Nessa ordem, quanto ao desprestígio do *jopará*, articulo-o ao contexto de ensino paraguaio que vislumbra a homogeneização cultural; à formação da Nação e às políticas linguísticas, que caminharam e seguem nessa mesma direção. Dessa forma, por meio de entrevistas semiestruturadas, consulta ao referencial bibliográfico e aos dados advindos de outra investigação (SANTOS, 2012), apresento os resultados, provenientes da análise das definições e classificações da língua *jopará*, estabelecidas por pensadores e intelectuais, os conceitos dos estudantes paraguaios sobre o mesmo tema e a forma como esse fenômeno se materializa nas páginas do jornal Diario Popular. Este estudo se justifica por esclarecer e diminuir o estranhamento causado pelos contatos linguísticos no contexto em questão, contribuindo para a formação de professores, especialmente os que atuam em região de fronteira.

PALAVRAS - CHAVE: Jopará; Diario Popular; Processo Histórico; Política Linguística.

LANGUAGE CONFLICTS IN PARAGUAY. CONFRONTATION BETWEEN JOPARÁ AND OFFICIAL LANGUAGES: CASTELHANO AND GUARANI

ABSTRACT: This study discusses and problematizes the situation of linguistic and cultural conflict in Paraguay and its interface with the question of the lack of prestige of the Jopar**á** language in relation to the official languages, guarani and castelhano. jopará is characterized by a mixture of guarani and castelhano and is certainly the least valuable language in the Paraguayan linguistic spectrum (LUSTING, 1996). It is also used in the writing of articles in popular newspapers, in which, it seems to be an imitation of the colloquial language of castelhano

speakers, as the dominant language (ZAJÍCOVÁ, 2009). According to these conceptions, based on Sociolinguistics and Linguistic Policy, which understand Paraguay as a multilingual environment, and based on a conception of language that criticizes the monoglossic view, in this article, I seek to understand, qualitatively, therefore partially, the active causes on limiting the circulation of jopar**á** to informal contexts, such as Diario Popular, framed in the sensationalist, marginalized press. In that order, regarding the disrepute of jopar**á**, the present estudy articulates it to: the context of Paraguayan education that envisions cultural homogenization; to the Nation constitution process, and to the linguistic policies, which have walked, and continue, in that same direction. In this way, through semi-structured interviews, consultation of the bibliographic reference and data from another investigation (SANTOS, 2012), this article presents the results, from the analysis of the definitions and classifications of the jopar**á** language, established by intellectuals, the concepts of paraguayan students, about the same topic, and how this phenomenon materializes on the pages of the Diario Popular. This study is justified by clarifying and reducing the estrangement, caused by linguistic contacts in the context in question, contributing to the teachers work, especially those working in the border region**.**
KEYWORDS: Jopará; Diario Popular; Historical Process; Language Policy.

1 I INTRODUÇÃO

O presente estudo é resultado de estudos preliminares sobre o tema do *jopará* no Diario Popular (Diario:grafia original em castelhano), iniciados em 2011, que culminaram na tese de doutoramento, que argumenta em função do processo de construção do *ethos* popular do jornal em questão, atrelado ao emprego da língua *jopará*, defendida em 2019. O interesse pelo assunto, entre vários fatores, ocorreu em virtude de minha atuação como professor de espanhol em uma região fronteiriça, entre Brasil e Paraguai, na qual o tráfego entre Foz do Iguaçu e Ciudad del Este é bastante facilitado.

Devido ao fluxo de pessoas por essa região, pelo turismo e pelo intenso comércio, motivo de movimentos migratórios, entre outros aspectos, ocorre o intercâmbio linguístico e cultural, o que converte esse ambiente em multilíngue, multicultural. Em Ciudad del Este, por tais circunstâncias, circulam as línguas: portuguesa, castelhana e guarani, assim como, mandarim, línguas árabes, coreano e línguas indianas, entre outras.

Dentre os três países que compõem a Tríplice Fronteira, o Paraguai é o único que reconhece uma língua indígena, o guarani, como oficial. Essa oficialidade, no entanto, contribui para a invisibilização de outras práticas de linguagem, que envolvem as línguas de imigrantes, indígenas, de surdos, entre outras. Algo semelhante, nesse contexto, ocorre com o *jopará*, no entanto em âmbito nacional.

No Paraguai, o *jopará*, língua proveniente da hibridização do castelhano e do guarani, apesar de utilizada nas interações cotidianas por toda a população, sobrevive, no entanto, às margens das pessoas que a empregam e das situações de uso (PENNER, 2017). Nessa direção, não deixa de ser estigmatizada como “castelhano errado” ou guarani errado” e

tem seu espaço de circulação excluído do mundo formal (PERES, 2001). Encontra lugar na veiculação de notícias, em jornais populares, tais como o Diario Popular.

Nessa direção, buscamos neste trabalho, entender as práticas de linguagem, situadas no mundo moderno e globalizado, no Paraguai, ambiente oficialmente bilíngue, multilíngue e multicultural. Dedico especial atenção ao *jopará*, partindo da questão norteadora: por que ao jopará é relegado o terreno da informalidade? Tendo em vista que desde sua formação, no Paraguai, não se fala guarani ou castelhano puros (MELIÀ, 1992).

Dessa maneira, este trabalho critica uma concepção de língua baseada em uma visão monoglóssica e defende a concepção de linguagem adotada nessa pesquisa: "[...] recursos móveis, fluídos e híbridos que são apropriados pelas pessoas para seus propósitos; esses recursos indexam significado e ganham forma em contextos situados para interlocutores específicos em sua prática social" (CANAGARAJAH, 2013, p. 7). Em conformidade aos estudos de Cesar e Cavalcanti (2007), interessa-me pensar a língua como uma combinação de diversos fragmentos de conjuntos híbridos organizados em porções, o que derruba o mito da língua pura, sem interferências.

A pergunta norteadora me conduz a algumas reflexões: a) a indiferença com relação às línguas que não são reconhecidas como línguas, aquelas que não atendem ao padrão e não têm capital simbólico para alcançar a legitimidade; b) uso da língua *jopará*, a qual, em termos de usuários é bastante expressiva, no entanto tem espaços de circulação, socialmente aceitos, delimitados.

Partindo desses pressupostos, o presente estudo propõe: problematizar a situação de conflito linguístico vivida no Paraguai e sua interface com a questão do desprestígio da língua *jopará* em relação às línguas oficiais, guarani e castelhano. Entender o papel do ensino, a formação da Nação e as políticas linguísticas nesse processo. Compreender e argumentar sobre os embates envolvendo essas línguas, por meio da análise dos dados procedentes: 1) das definições e classificações quanto à língua *jopará*, estabelecidas por pensadores e intelectuais; 2) entrevistas semiestruturadas, gravadas, com cinco estudantes paraguaios da UNILA (Universidade Federal da Integração Latino-Americana), de ambos sexos, com perfis sociais diversificados, com base em seus conceitos sobre o mesmo tema e de forma contextualizada, no Popular; 3) dados de outra pesquisa realizada em 2012 (SANTOS, 2012) e seu entrelaçamento à forma como a língua em foco se materializa nas páginas do jornal analisado; 4) análises de notícias da seção criminal de todas as edições do Jornal *Diario Popular*, entre janeiro e maio de 2011.

A pertinência deste trabalho está na importância em estudos relativos ao Paraguai, pois devido à sua formação histórica, esse país apresenta uma diversidade cultural instigante, tendo como resultados, a língua *jopará*, a qual ainda é desconhecida, mesmo para os habitantes de Foz do Iguaçu no Paraná, Brasil e região.

Parece favorável, por meio dos resultados desse artigo, contribuir para a prática de professores em região de fronteira, especialmente os de língua portuguesa e língua

espanhola, pois ao entender a cultura e história paraguaia, é possível entender também os docentes dessa origem, que em menor número em cursos e instituições brasileiros, possivelmente apresentam angústias, anseios, dúvidas e receios com relação à sua inserção em um ambiente escolar ainda não preparado para recebê-los, pois o choque cultural causa estranhamentos que podem assumir a forma de preconceitos e julgamentos de valor.

Este estudo está dividido em partes. No primeiro momento discuto e apresento a língua *jopará* segundo conceitos estabelecidos por pesquisadores, na sequência analiso o *jopará* no jornal *Diario Popular.* Em seguida abordo o tema das ações tomadas por grupos detentores de poder, as quais se tornaram políticas linguísticas no Paraguai e contribuíram para a valorização das línguas oficiais, "puras".

2 I O JOPARÁ NO DIARIO POPULAR

Meliá (1992) define o jopará como a terceira língua do Paraguai, formada de uma base guarani com empréstimos do castelhano e não o contrário. O autor assevera que o guarani tribal, portanto sem contato com castelhano, não seria compreendido pela população atual e tão pouco era possível, nem durante o período missioneiro.

Nessa linha do tempo, segundo Krivoshein de Canese (1993), o guarani falado atualmente é originário da tribo *kari`o*, sendo este, historicamente, desenvolvido em contato com o castelhano, havendo, dessa maneira, graus de interpenetração entre as línguas. O que levou o guarani acadêmico, com menor presença de castelhano, considerado "puro" por seus defensores, a tornar-se oficial, foi certa uniformidade apresentada. Faz parte da formação histórica e cultural, a capacidade da população paraguaia em empregar o castelhano, guarani ou o *jopará,* em diferentes contextos da vida, na fala e na escrita.

Krivoshein de Canese (1993) não considera o *jopará* como a terceira língua no Paraguai, devido ao não desaparecimento do castelhano e do guarani, sendo essas duas línguas ainda empregadas, com graus de interferência uma na outra. Ela ainda aponta a necessidade de correção, por meio da educação, dos usos interconectados de ambas as línguas, para que não se convertam em uma terceira, no caso o *jopará.*

Quanto à educação, observa que no meio acadêmico, os alunos apresentam dificuldade em utilizar a língua castelhana, o que acarreta em problemas de aprendizagem, pois, ela verifica que, como a grande maioria deles é falante de guarani, a alfabetização em castelhano, língua priorizada pela escola, torna-se conflituosa, gerando tensões no processo de ensino/aprendizagem. Uma possível solução para esse problema, segundo a autora, seria um plano de ensino bilíngue eficiente.

Lusting (1996) define o *jopará* como linguagem mesclada de castelhano e guarani, utilizada por grande número de paraguaios no dia a dia, sendo considerada a terceira língua do Paraguai. Outra característica dessa língua é liberdade expressiva, o que a torna

difícil de categorizar, pois é possível encontrar zonas e situações onde há o predomínio do guarani sobre o castelhano e em outras onde ocorre o contrário. Lusting ainda destaca que o *jopará* é a variante de menor prestígio no Paraguai.

Na literatura paraguaia, a língua jopará recebeu o crivo de "horrenda" por Augusto Roa Bastos, escritor paraguaio de renome. O romancista em sua obra: *El Fiscal*, por meio de um personagem, afirma que o *jopará* é um dialeto que se assemelha a língua *ñe`e tavy,* maneira como uma pessoa com distúrbios mentais se expressaria.

Gynan (2003) destaca em suas pesquisas, os aspectos fonológicos intactos no guarani falado na atualidade, além desses aspectos, também ressalta as interferências nos níveis morfossintáticos, lexicais e de interação comunicativa. Quanto à interação comunicativa, o autor observa que os falantes de castelhano e guarani sabem perfeitamente distinguir as duas línguas e o fato de mesclarem os dois idiomas, é algo de que se valem em vários contextos sociais, justamente por poderem contar com ambos os recursos léxicos.

Na mesma ordem de raciocínio, Kallfell (2016) observa que o *jopará* não seria apenas uma variação das línguas castelhana ou guarani, por considerar que aquele que domina somente uma, não conseguirá compreender o uso misturado das duas, visto tratar-se de outro sistema de comunicação. Todavia, o próprio autor questiona se o *jopará* pode ser considerado uma língua ou até mesmo a terceira do Paraguai, porque, segundo seus estudos, seria um *continuum* pouco normatizado de possibilidades de realização.

Contudo, apesar das formas diferentes de conceber o *jopará*: como a terceira língua, como guarani com empréstimos do castelhano, como mal a ser combatido, no entanto, há que se ressaltar que é empregado na fala de grande parte da população (PENNER, 2017).

Como se pode observar, há uma divergência por parte dos pesquisadores em considerar o *jopará* como a terceira língua do Paraguai. Porém os autores concordam que tanto o guarani, quanto o castelhano, línguas oficiais na atualidade, são línguas que sofreram alterações, contendo em ambas, graus de interpenetração, o que derruba o mito das línguas "puras", nesse ambiente. Os cinco alunos da UNILA, quando entrevistados, com intuito de apurar seus conceitos a respeito do *jopará*, apontaram:

> *Aluna 1: eu creio que sim...que foi se modificando com os anos, com o tempo, porque, por exemplo, no Paraguai é difícil encontrar uma pessoa que fala o guarani, guarani, puro. Tipo, para mi sim é uma língua, que foi se modificando com o tempo*
>
> *Aluna 2: Eu creio que uma língua não tanto, creio que seria uma variedade. Obviamente que no dia a dia vai escutar falar o jopará, creio que não se deve perder esse vínculo com o guarani.*
>
> *Aluno 3: Creio que se você falar em jopará, você não sabe muito bem falar o guarani, como se não soubesse falar muitos bem nem espanhol e nem guarani e com isso você perde sua cultura mais sensível, porque o guarani é a cultura, a raiz do Paraguai e se você vai falar em jopará..tipo..vai perder.*

> *Aluno 5: Uma língua, língua não seria..não vejo como uma língua, mas...é a linguagem popular que se utiliza..ou seja..(concorda com a aluna 1) não se utiliza o guarani, guarani, mas (concorda com a aluna 2) não deveria ser assim, pois se perde a identidade de ambas as coisas. (ENTREVISTA, 18/12/2016,* tradução do autor*)*

O *jopará*, segundo o quadro que se forma, apesar de expressar a realidade linguística paraguaia, no entanto, é vinculado a forma de falar, não estando em conformidade com sua expressão escrita, assim como, é uma prática de linguagem atribuída a grupos sociais descapitalizados, ou a circunstâncias de uso em contextos não formais.

Nessa direção, não é reconhecido por alguns autores, porém sua existência e emprego são inegáveis. Do ponto de vista comunicacional, é eficiente e expressivo, como tratarei de evidenciar pela análise das notícias do jornal *Diario Popular*. Essa língua de contornos livres, cujos limites e barreiras são pouco estáveis (LUSTING, 1996), abre possibilidades ao uso de novas palavras e até a criação de novas. Trata-se, pois, dos usos criativos da linguagem, baseados em novas práticas, as quais estão pautadas pela negociação de sentido em função da comunicação facilitada e do mercado.

Para contextualizar um dos objetos de análise, apresentamos alguns trechos do jornal *Diario Popular.* São pequenos excertos de matérias escritas em *jopará*, os quais são a concretização, em forma de discurso escrito, de uma linguagem que rompe com a tradicional e padronizada, empregada em jornais de referência. O uso misturado da língua, dependendo de quem o julga/conceitua, dependendo do contexto, pode ter uma conotação pejorativa e seu uso ser estigmatizador e marginalizante, o que parece ocorrer nas matérias do Diario Popular analisadas. Esse fato parece originário, também, de uma educação e políticas linguísticas homogeneizadora, como veremos mais adiante.

O jornal *Diario Popular*, que se apresenta como "*El periódico que más gente lee*", e, segundo fontes do próprio jornal, de fato, é o mais lido em todo Paraguai. Ele custa 2.500 guaranis, o que corresponde a mais ou menos R$1,00, dependendo do câmbio do dia. É um dos "produtos" do *Multimedias* S.A., um grupo empresarial dedicado à comercialização de mídias. Além do jornal impresso, esse grupo ainda conta com três emissoras de rádio (FM Popular-103.1 e Corazón – 99.1 e a AM Uno - 650). É possível ler o diário pela internet, pois o grupo possui uma página na rede, mas para isso é necessário ser assinante. A sede do grupo está localizada em Assunção, capital do Paraguai, na avenida Mariscal López, uma das avenidas mais conhecidas dessa cidade.

Para discutir a desvalorização da língua *jopará* no campo jornalístico e sua relação com o campo social, linguístico e cultural, baseio-me em alguns dados provenientes de uma pesquisa que realizei no ano de 2012, na qual analisei as matérias do jornal *Diario Popular* dos meses de janeiro de 2011 a maio do mesmo ano. No total de 151 exemplares analisados, nos quais encontrei um total de 20.461 (vinte mil quatrocentos e sessenta e um) palavras em guarani. Desse total de palavras de origem guarani, a grande maioria

encontrava-se nos textos do caderno *Sucesos* - caderno que registra as ocorrências policiais; 51% do total de palavras encontradas.

O fato da maioria das matérias, que estão expressas em língua *jopará*, estarem presentes nas páginas policiais do jornal, na qual podemos ver expostos os casos de homicídio, roubos, furtos e práticas consideradas fora da lei, é algo relevante, pois pode indicar, segundo Amaral (2005), que a equipe editorial do impresso adequa a linguagem dessa seção a um perfil de leitor específico, cujo universo cultural engloba o *jopará* como prática de linguagem legítima e autêntica.

O jornal apresenta como característica a picardia e o humor em suas redações. Como exemplo disso, são as referências à Argentina, pelo emprego do termo: *Kurepilandia* e *Rapailandia* ao Brasil, pois, *kurepi* em guarani é o vocábulo empregado para designar porco, agregado ao sufixo –*landia*, que indica terra (do inglês *land*). No caso do Brasil, o termo que se utiliza em *jopará* para brasileiro é *rapai* (variação do português rapaz) com acréscimo do sufixo – *landia*.

Nas páginas do caderno *Sucesos,* encontramos as ocorrências policiais de Assunção (capital do Paraguai) e de outras cidades como *Luque, Villa Rica*, *Ciudad Del Este*. O *Diario Popular* conta com jornalistas correspondentes que cobrem os acontecimentos por todo o país. Além das ocorrências policiais, esse caderno apresenta acidentes de trânsito, problemas e dramas familiares, brigas entre casais ou vizinhos, entre outros temas dessa mesma natureza, como se observa nos títulos das matérias:

1- *Intentó violar a mitâkuña*. (Tentou violentar uma moça).(Fonte: Diario Popular, 5882, 13 mar. 2011, p. 2, tradução do autor).

2- *Vecina macheteó a ñato por su cara* (Vizinha golpeou marginal na cara). (Fonte: Diario Popular, n. 5901, 01 abr. 2011, p. 2, tradução do autor).

Percebemos que os jornais rotulados como sensacionalistas, como o *Diario Popular*, apresentam em sua configuração um espaço bastante grande a temas relativos ao gosto do público leitor, os quais não escapam de serem noticiados nos jornais tidos como "sérios", já que o assunto da violência é abordado em todos os veículos de comunicação. Mas, ainda assim, devido ao perfil social do leitor, são mais explorados por jornais populares (DIAS, 2008).

Segundo Serra (1980, p. 19), a seção policial, dentro de um jornal, representará o cotidiano de uma região social.

> [...] é o espaço em que figuram como personagens centrais e atuantes aqueles cujo aparecimento no resto do jornal é impossível ou secundário. Pois em relação ao espaço total do jornal, eles são 'desviantes': marginais, ladrões, assassinos, traficantes, desonestos, homossexuais, prostitutas, menores delinquentes, em grupo, organizados ou individualmente [...].

Esse mesmo autor destaca que a distribuição dos fatos jornalísticos no jornal, em seus múltiplos cadernos, destinam outros espaços a outros personagens da sociedade, associados ao trabalho, à justiça e ao poder, enfim, a uma ordem social legítima.

> Ora, ao situar as manifestações daqueles setores em seção especial, e ao designá-la como 'policial' ou 'criminal', é ao mesmo tempo como desviantes sociais e como ilegais que o espaço do jornal os representa. Unificando-os preferencialmente sob o tópico 'policial', indica-nos a instância policial como mediadora por excelência da normalidade e do desvio, colocando-a como agente normal para demarcar a outra e para garantir sua dominância em termos globais. (SERRA, 1980, p. 19).

Em jornais populares, ou rotulados como sensacionalistas, o que ocorre é uma inversão da valorização do material jornalístico que compõe suas páginas. Desse modo, o que em um jornal "sério" seria tido como anomalia, resguardado à seção especial, em jornais populares é corriqueiro e abrangente. Tudo que se refere à vida popular se espalha por esse tipo de jornal impresso (AMARAL. 2005).

A representação dos atos e estados da violência por meio das experiências vividas pelas classes operárias é tema recorrente de jornais populares como o *Diario Popular* do Paraguai ou o Notícias Populares de São Paulo. Observa-se, nesse caso, o uso de expressões e gírias muito pitorescas (exemplos 1 e 2) que podem identificar uma comunidade ou um grupo social.

Expressar o cotidiano, marcado por atos violentos, de bairros periféricos, por meio da exposição da vida de moradores desses ambientes, é uma tentativa de aproximação, uma estratégia criada pelo jornal, uma vez que a violência está presente em todos os setores sociais. Jornais populares aspiram reproduzir a ordem social pela crença na ilusão da transparência da linguagem, veiculando classificações estigmatizadoras, como a do marginal, identificado como alguém que vive e pratica a violência no seu dia a dia (DIAS, 2008).

Nos jornais populares, ao contrário dos jornais "sérios", o espaço do "marginal" é central, é tema de capa, é manchete, e a busca de uma linguagem adequada ao público, torna-se, assim, uma preocupação central, tendo em vista os objetivos financeiros do órgão de imprensa. As palavras, nesse contexto, servem para nomear os sujeitos envolvidos nos acontecimentos, suas ações e instrumentos empregados. A equipe de editores do Popular utiliza o *jopar*á, de forma a de imitar a língua falada (ZAJÍCOVÁ, 2009, p. 29), em que o castelhano é dominante, variação empregada pela população, especialmente em áreas urbanas.

Percebe-se na escrita do jornal em análise, um processo de hibridização e aproximação à norma culta da língua, no sentido de respeitar estruturalmente a origem latina da composição dos enunciados, acrescentando, conforme a conveniência e em função dos efeitos (humor, surpresa, destaque, medo…) palavras em guarani, conforme

o exemplo:

3- *Tenían kyse y marihuana* (Portavam uma faca e maconha). (Diario Popular, n. 5976, 23 jun 2011, p.2, tradução do autor)3- *Tenían kyse y marihuana* (Diario Popular, n. 5976, 23 jun 2011, p.2)

Por meio do emprego do vocábulo *kyse* – faca, escrita em *jopará*, de origem guarani, podemos verificar que os redatores fazem escolhas de palavras, específicas, em guarani, em função da sua expressividade. Assim, percebe-se a negociação linguística, a qual "é uma forma de renegociar línguas e culturas, e apropriar-se delas para fins estratégicos em seus próprios termos" (CANAGARAJAH, 2013, p. 56). Enquanto o jornal mantém a língua preferencial, castelhana, em boa parte dos seus cadernos, na redação de outros (esportes e páginas criminais), de gosto mais abrangente, utiliza palavras em língua guarani, bastante pontuais, como forma de afetar o leitor.

Essas ações se configuram, para além de uma maneira de interação, uma intenção argumentativa, no sentido de instaurar a adesão, cumplicidade e a identidade institucional, compatível ao universo cultural do possível leitor, o que poderá alavancar vendas.

Por outro lado, o uso da língua *jopará* no jornal em questão, associada ao humor, conforme aspectos sociais, pode dar descrédito ao veículo. Segundo o entrevistado, aluno da Unila, de 23 anos, de classe média:

> *Aluno 5: Eu não entendo...um jornal tem que ser algo sério...e que tenha boa fonte, que uma pessoa lê e está segura do que está lendo. Está lendo informação que vale a pena. Um jornal como esse (DP) tem a parte de informar, mas com um toque de humor. Ao mesmo tempo que informa gera o riso* (ENTREVISTA 18/12/2016, tradução do autor)

Quando estive em contato com paraguaios e dizia que pesquisava o *jopará* no jornal Diario Popular, muitas eram as caras de incompreensão do porquê alguém dedicaria uma pesquisa a esse tema. Os alunos informantes me explicaram que achavam graça pelo motivo de, primeiro o Popular empregar um *jopará* falado nas ruas e segundo pela forma como retrata as tragédias, com uso de palavras-chave, em guarani, as quais, dessa forma, se tornam engraçadas, deixando a ação, que geralmente é violenta (facadas, golpes, tiros, …) amena. Porém, segundo Cavalcanti (2013), os risos e situação cômica demonstrada pelos entrevistados, deve-se, possivelmente, a uma forma de minimizar o preconceito existente, no caso com relação ao veículo e ao *jopará*.

Esse fato me remete a outro, de quando iniciei as pesquisas em torno desse tema, e encontrei como forma de entender essa língua, fazer entrevistas informais com leitores no comércio de *Ciudad del Este*. Um jovem que lia atentamente o Popular me concedeu entrevista e, mesmo com o noticioso em mãos, garantiu que não o lia, somente o interessava o resultado das partidas de futebol.

O informante do presente artigo termina sua fala afirmando: *Aluno 5: "Eu nunca comprei o Diario Popular". (ENTREVISTA 18/12/2016,* tradução do autor*).* Essas negações

e preconceitos podem estar relacionados aos aspectos editoriais, os quais primam por notícias rápidas e capas apelativas, porém, também têm relação com o uso da língua *jopará*, como já havia adiantado em outra passagem, o que conduz à reflexão.

É conflitante entender a negação e o preconceito linguístico, captados nas falas dos estudantes informantes, já que, faz parte da vida dos paraguaios, de sua cultura, falar misturando as línguas, independente da classe social, conforme aponta a resposta de uma entrevistada, aluna paraguaia, de 20 anos da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, de classe média, quando questionada sobre a língua *jopará*: *"no Paraguai é difícil encontrar uma pessoa que fala o guarani, guarani, puro" [...]* (ENTREVISTA 18/12/2016). O guarani "puro", sem interferências do castelhano, como vimos, é uma abstração, uma construção social defendida por uma parte da sociedade (elite cultural) e sustentada por questões econômicas, sociais, identitárias e nacionalistas, as quais se refletiram em políticas linguísticas que defendiam o ensino das línguas "puras", como veremos.

3 I POLÍTICA LINGUÍSTICA E O SISTEMA EDUCACIONAL NO PARAGUAI

Uma das formas de pensar a delimitação do espaço de circulação da língua *jopará* ao terreno da informalidade e seu pouco capital simbólico em relação ao guarani e ao castelhano, oficiais, exige compreendermos alguns fatores que incidem sobre essa problemática, tais como: o papel das políticas linguísticas; a formação do Estado-Nação e consecutivamente suas implicações no sistema educacional.

Segundo Calvet (2004), a relação entre os sujeitos e as línguas, a forma como algumas são apreciadas em detrimento de outras, é um problema que envolve o planejamento linguístico, cuja atuação do Estado, por meio do poder que exerce, nessa esfera, coloca em prática as escolhas políticas, cujos reflexos incidirão sobre essa conexão.

Calvet (2007, p. 145) afirma que a política linguística envolve "um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social," sendo o "planejamento linguístico, a implementação prática de uma política linguística, em suma, a passagem ao ato." Dessa forma, apresentamos um breve percurso histórico, baseado em decisões e ações estabelecidas por grupos que detêm poder, sobretudo o Estado, as quais são essenciais para entendermos os embates entre línguas no Paraguai e seus reflexos.

Uma das razões da sobrevivência da língua guarani até a atualidade, pode estar depositado em movimentos que levaram à sua valorização, enquanto símbolo da cultura e do sentimento de pertença à pátria paraguaia, ocorridos em períodos da história. No decurso da colonização, foi valorizada pelos jesuítas, no intuito de manter a dominação política, pois sua manutenção garantia e estabelecia a diferença entre brancos e índios, cristãos e pagãos, civilizados e bárbaros, esses fatos apontam a língua guarani, enquanto símbolo, convocado para estabelecer fronteiras (MELIÀ, 1997). Tais fronteiras serviram

como escudo e arma contra os inimigos externos, durante os períodos de guerra.

Em “El significado militar en la Guerra del Chaco”, a importância do uso da língua guarani em período de guerra se evidencia:

> *Mientras tanto el guarani alcanza una oficialidade a nível político-militar que supera su importáncia durante la Guerra de la Triple Alianza. En mayo de 1933 el Comandante en Jefe Coronel Estigarribia ordena que todas las llamadas telefónicas en campaña se han realizar exclusivamente en guaraní. Además de servir a fines estratégicos esta práctica también podía tener consecuencias psicológicas.* (google.com/intl/gn), acesso em: 13 dez. 2019.

É notável verificar que há um fortalecimento da língua guarani no decorrer dos conflitos bélicos. Os paraguaios contavam com a língua como aliada em suas táticas de guerra e restrição das informações, pois os outros povos envolvidos nas guerras não dominavam este idioma, ampliavam assim, as chances de organização militar.

Lusting (1996) observa alguns aspectos originários do período de guerra e que incidem sobre a manutenção do guarani e seu reconhecimento. Apesar da perda da guerra da Tríplice Aliança, e como consequência uma tragédia econômica e demográfica, visto que a população do Paraguai masculina adulta pereceu, no entanto favoreceu a tradição de se falar guarani em casa, tendo em vista o maior contato dos filhos com as mulheres. Além disso, a língua foi fortalecida, pois servia de estímulo combativo através de canções patrióticas utilizadas nesse sentido.

Alguns fatores, nesse terreno, que tornam a situação paraguaia muito diferente da que se dá em outras regiões da América, onde em maior ou menor grau, também se mantiveram os usos de línguas autóctones, segundo Meliá (1992), no que tange à preservação do guarani, as circunstancias históricas não foram desfavoráveis para o povo originário dessa língua, quando este entrou em competição com o modelo cultural espanhol. No início do conflito linguístico, o guarani levou vantagem, devido ao número relativamente baixo de conquistadores e colonizadores espanhóis.

Os jesuítas criaram uma base importante para a sobrevivência da língua e sua recuperação atual. Nas reduções jesuíticas, a evangelização se fez exclusivamente em guarani, seguindo uma estratégia de isolamento que criava uma barreira linguística para minimizar as incursões dos bandeirantes. O emprego da língua “pagã” na cristianização não só pressupunha um intenso estudo do guarani tribal, por parte dos jesuítas, como também agregava a ele um número grande de neologismos indispensáveis para a catequese (MELIÀ, 1992).

Dentre os fatores históricos também decisivos para a manutenção do guarani, destacamos um negativo, o isolamento contínuo do Paraguai durante o governo do Ditador Gaspar Rodríguez de Francia (1814-1840), o que levaria ao pouco desenvolvimento social, econômico e cultural do país, pois havia pouca circulação de revistas e jornais, além da dificuldade de implantação do castelhano. A manutenção da língua guarani promovida por

Francia é associada diretamente ao atraso do país. Entretanto, sob outra ótica, em termos da cultura guarani, essa ação colocou-a em situação de maior igualdade frente à europeia. (RODRÍGUEZ ZUCCOLILLO, 2000).

Em 1967, durante o governo de Alfredo Stroessner, o guarani passa a ser língua oficialmente referendada, embora fosse mantido o castelhano como única língua oficial. Apenas em 1992, a nova Constituição, pós-*stronista,* afirmou a condição do Paraguai como nação bilíngue, estabelecendo o guarani e o castelhano como línguas oficiais, e determinando a obrigatoriedade do ensino em língua materna.

Apesar dos argumentos defendidos até o momento serem fundamentais para alicerçar a ideia que associa a formação do Estado-Nação à valorização, por parte da elite econômica e intelectual, dos símbolos nacionais, tais como as línguas oficiais, guarani e castelhano, condicionadas à sua padronização, sem contatos mútuos, contudo, é essencial ressaltar algo já antes apontado, o fato do purismo linguístico ser uma construção não condizente com a realidade multilíngue e multicultural paraguaia. Nessa ordem, Melià (1992) observa como errôneo em se pensar que existia somente um guarani, o clássico, das obras jesuíticas, e destaca a diferença entre língua escrita e falada.

> *Existe la tendencia de considerar la lengua guaraní de los jesuitas como un todo único, un bloque sin fisura. Ese guaraní "clásico" sería el que se encuentra en las obras incomparablemente ricas del padre Antonio Ruiz de Montoya. [...] No se puede identificar la lengua escrita con la hablada, y menos aún una literatura casi exclusivamente religiosa con el idioma de uso común. En la lengua de los jesuítas, otro hecho había de venir a ensanchar la brecha entre lengua escrita y lengua hablada: el corpus literario en la lengua guaraní que se conoce hoy se compone en gran parte de obras escritas por extranjeros, cuyo conocimiento de la lengua era por demás "científico" y poco espontáneo* (MELIÀ, 1992, p. 107).

O autor aponta para a formação da língua guarani atual, que se dará pela profunda impregnação do adstrato castelhano. Sua consolidação está ligada ao surgimento do campesinato mestiço, que mesmo culturalmente espanholizado, não abandona sua língua própria, no caso o guarani. Desde a sua origem, a cultura guarani e a espanhola formaram a identidade da população paraguaia e se mantêm em uso diário, de forma miscigenada, como o que ocorre nas práticas de linguagem reais.

O que se percebe é que o guarani tribal seria incompreensível pela população paraguaia atual, devido à língua originária haver sofrido interferência da língua castelhana, como um próprio reflexo da sociedade mestiça. Essa realidade é discrepante. Uma vez mais voltamos ao conflito linguístico, dessa vez no meio acadêmico, por meio da fala dos entrevistados, alunos da UNILA, quando questionados se aprenderam guarani na escola:

> Aluna 1: Em meu caso na escola pois meus pais não falavam comigo e eu não convivia muito com minha avó, que era quem efetivamente falava guarani. Na escola era para mim o pior (risos) pois me custava muito. Ensinavam gramática

> e ortografia, somente isso. Mas aprendíamos mesmo na rua. Depois voltei a conviver com minha avó e aprendi muito e com amigos também.
>
> Aluna 2: Em meu caso convivi com minha avó e toda a vida falamos guarani, aprendi de pequena e não me custava muito na escola. Gramatica, leitura, redação, teatro, tudo fazíamos na escola.
>
> *Aluno 3: Em meu caso já em casa aprendi, meus pais, no colégio, professores, todos falávamos guarani...então..não tive problema com guarani (ENTREVISTA 18/12/2016*, tradução do autor*)*

É importante entendermos, nesse trecho e em outros já apresentados, como os entrevistados observam sua identidade cultural e a relação dela com suas práticas de linguagem na escola, já que, seu entendimento sobre suas tradições, o fato dos mais velhos falarem guarani "puro" ou "correto", ou o fato de falar guarani estar atrelado a alguma comunidade ou cidade, tem relação com os conflitos observados e com o estabelecimento de valores positivos conectados às línguas padronizadas.

Para entendermos esses dados nos pautaremos em Holliday (2011), somando-se aos fatos históricos já levantados, relativos ao processo da formação da Nação, bem como às políticas linguísticas elencadas, que nos indicam que há indícios, por parte da análise dos dados provenientes dos informantes; e, por conseguinte, ampliada aos paraguaios em geral, de uma valorização de características culturais advindas da cultura espanhola, em detrimento de outras, sendo isso visível na relação entre os sujeitos e as línguas, no contexto investigado. Tais constatações estão também calcadas, pela apreensão, em virtude da apuração dos dados, de indícios de silenciamento quanto à cultura miscigenada, mesclada. Em decorrência desses fatores, elaborei um quadro que sintetiza esses traços:

Língua Espanhola	**Língua Guarani**	**Língua *jopará***
oficial	oficial	não oficial
internacional	nacional	nacional
formal	Formal/informal	informal
oral/escrita	oral/escrita	oral
dominação cultural	resistência cultural	Articulação cultural
elite	Elite/popular	popular
modernidade	tradição	modernidade

Quadro 1 – línguas do Paraguai

Fonte: do autor

Esse quadro contribui a retomar a argumentação que fundamenta essa pesquisa, quanto à real valorização, em determinados períodos da formação do Estado-Nação paraguaio, da língua guarani, o que garantiu sua existência e sua ascensão à língua oficial (RODRÍGUEZ ZUCCOLILLO, 2000), sem deixar de registrar que tal valorização está condicionada à sua padronização, que a concebe como língua pura, o que não reflete a realidade.

Nessa perspectiva, a ideia que subjaz essa análise, é de entendimento da língua *jopará*, como a expressa nas matérias do jornal analisado, portanto em sua forma escrita, legitimada por um órgão de imprensa, como resultante do processo de globalização, da abertura de mercados, como expressão de uma cultura plural, que ganha espaço, em função de questões econômicas, mas que enfrenta preconceitos, que limitam sua circulação a ambientes e situações informais, jocosos, imprensa marrom, devido, também, aos efeitos das Políticas sobre as línguas e seu reflexo no sistema escolar, que prioriza a monoglossia, como relatam os alunos entrevistados:

> *Aluno 5: Em meu caso, em minha casa somente espanhol. Toda minha família sabe guarani muito bem..sempre se comunicavam em guarani (não sei se está bem falar assim), mas chegaram a Assunção e nunca mais falaram em guarani...desde que chegaram aí..começaram a falar sempre em espanhol, por mais que quando eu era criança me comunicava em guarani, entre eles sempre em espanhol. No colégio não aprendi o guarani como teria que ser, ou seja, no colégio se ensinava desde a parte de gramática, de ortografia, ensinavam a contar, mas não era o guarani popular. O guarani que te ensinam no colégio você nunca usa.*
>
> *Aluna 2: Se sabe como se escreve tudo...mas para falar..muito difícil (ENTREVISTA 18/12/2016*, tradução do autor*)*

O Paraguai é um dos poucos países a ter, reconhecidamente, duas línguas oficiais, sendo uma delas língua indígena. Segundo sua Constituição Nacional de 1992: "o Paraguai é um pais pluricultural e bilíngue, são idiomas oficias o castelhano e o guarani. A lei estabelecerá as modalidades de utilização de uma e da outra " (Artigo, 140). Dessa maneira, no terreno da educação, existe o compromisso de competência de ensino bilíngue, baseado nos aspectos políticos, mas, o que se nota na prática, é uma outra realidade, como percebemos na fala dos alunos entrevistados. A exigência é a competência linguística em guarani e castelhano, porém, o ensino de língua guarani, seja por problemas de má formação acadêmica, ou por problemas sociais, converte-se em uma árdua tarefa, tornando-se o guarani acadêmico uma língua externa e inalcançável. (GASPARIN, 2016; PATIÑO, 2013)

No que se refere à língua *jopará*, nesse contexto, ela é empregada por todos, alunos e professores, porém, não é ensinada, como asseveram os estudantes entrevistados:

> *Aluno 3: Em meu caso os professores sempre falavam em jopará..em sala de aula*

> *Aluna 2: Em meu também..usavam o jopará para explicar, mas para escrever não...mas no dia a dia sim e para explicar (ENTREVISTA 18/12/2016*, tradução do autor*)*

Maher (2007) observa a existência de um modelo, em que o bilinguismo pode ser um problema a ser combatido. Trata-se do Modelo Assimilacionista de Transição, no qual os aprendizes iniciam a aprendizagem em duas línguas, mas a língua de menor prestígio e poder, portanto invisibilizada no sistema escolar, é gradativamente substituída pela língua dominante. Sobre o contexto de minorias no Brasil, ela discute as relações de poder implícitas em diferentes tipos de bilinguismo, já que os alunos indígenas, surdos e de comunidades de imigrantes são obrigados a aprender a língua dominante, no caso o português. Não lhes é dada opção. A autora questiona o modo pelo qual diferentes tipos de bilinguismo são percebidos, dependendo do *status* das línguas envolvidas. Nas palavras de Maher:

> O bilinguismo português-inglês, por exemplo, é altamente incentivado no Brasil, haja vista o número impressionante de escolas dessa língua no país. Quando, no entanto, uma das línguas envolvidas é avaliada como sendo não-prestigiosa, como é o caso, por exemplo, das línguas indígenas ou de LIBRAS, o bilinguismo é quase sempre visto como um "problema" a ser erradicado (MAHER, 2007, p. 69)

Quanto à realidade da educação no Paraguai, espera-se que o aluno, ao concluir o ensino médio, seja competente nas duas línguas, porém, há uma desconexão desse objetivo com as práticas linguísticas dos aprendizes, as quais, em grande maioria na fala, são materializadas no *jopará*. Dessa maneira, retomando o quadro 1, dessa forma os argumentos, constata-se o prestígio das línguas oficiais em detrimento de uma terceira, a qual é empregada por todos, porém silenciada por um ensino que visa o Bilinguísmo de Escolha (CAVALCANTI, 1999), no qual se lecionam duas línguas valorizadas, sendo as mesmas ensinadas, muitas vezes, em momentos distintos e por professores distintos.

As políticas linguísticas são reflexo das ideologias de quem as criam e são capazes de formar conceitos em relação ao que é certo e errado (CALVET, 2007). Dessa forma, conhecer as políticas institucionalizadas no Paraguai é de extrema importância para entendermos que certos aspectos da realidade social são apagados para que outros estejam em foco, ou seja, confirmarmos a desvalorização do *jopará*, em relação às línguas guarani e castelhano padronizados, cuja legitimidade se restringe à vida doméstica, imprensa marginalizada ou seu não reconhecimento como língua.

Os entrevistados, o jornal analisado, os dados históricos apresentados, bem como sua composição linguística, nos mostram, de fato, a hibridização cultural, expressa mais claramente pela língua *jopará*, como um mal a ser combatido ou um fator a ser silenciado.

A impressão que se tem, segundo os valores nacionais, é que as línguas oficiais – guarani e castelhano, especialmente na forma escrita, não admitem interseção, sem que isso gere consequências, tais como: o descrédito, a negação ou a informalidade. Essas atitudes são fruto, também, de uma ideologia monolíngue dominante, no caso do Paraguai bifurcada no mito do espanhol "puro" e guarani " puro".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A língua *jopará*, falada por uma grande parcela da população paraguaia, conjuntamente ao guarani, sobrevive a todo o processo de marginalização. Entretanto, o *jopará* não dispõe, em termos de valor simbólico, de representatividade, quanto ao universo linguístico em que está imbricado.

Segundo a visão que o *Diario Popular* nos apresenta, conforme as pesquisas consultadas, em consonância aos dados analisados, provenientes das entrevistas realizadas, o lugar do *jopará* corresponde aos ambientes informais, ao cotidiano da população. Quanto ao jornal em questão, seu uso (des)individualiza os personagens retratados, reduzindo suas subjetividades a categorias de identificação que não são empregadas em língua padrão (como castelhano), nem estão em redigidas em guarani acadêmico.

Desejo, nessa direção, todavia, ressaltar, que o colonizador espanhol ao impor sua língua, sua religião, organização social e sistema jurídico, enraíza seu *modus vivendi* ao sistema simbólico, de maneira estruturante e estruturada, sendo essa composição a base da formação da sociedade paraguaia, calcada, dessa maneira, em desigualdades de toda ordem, expressas, no terreno cultural, pela desvalorização do modelo guarani, o que resulta em reações e tensões no terreno linguístico.

Ainda espero haver contribuído para a formação de professores que atuam em região de fronteira, mas não somente estes, uma vez que as salas de aulas são microcosmos multiculturais, em que a convivência de seus agentes (professores, professoras, alunos e alunas) torna-se um desafio. Nessa esfera, essa pesquisa visou o reconhecimento do entrelaçamento intercultural como algo positivo; a valorização das diferenças e o não apagamento de culturas em função de outras. Dessa maneira, é preciso um olhar especial dos professores para estudantes de origem paraguaia, presentes no ambiente escolar em Foz do Iguaçu.

REFERÊNCIAS

AMARAL, M. F. **Jornalismo Popular**. São Paulo: Contexto, 2005.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 2ª ed. Trad. Fernando Thomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998

CALVET, L-J. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. São Paulo, Parábola, 2004

_____, L. J. **As Políticas Linguísticas**. São Paulo: Parábola, 2007.

CANAGARAJAH, S. Navigating language politics: a story of critical praxis. In: NICOLAIDES, C. et al. **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes, 2013

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **DELTA**, São Paulo, v.15, n.especial, p. 385-417, 1999.

_____,M.C.; MAHER, T. J.; **Diferentes Diferenças: desafios interculturais na sala de aula**, 12/2009, ed. 1, CEFIEL/ IEL/ UNICAMP/ MEC, Vol. 1, pp. 54, pp.1-54, 2009

_____, M. C. **Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues**. In: Moita Lopes, L.P. (org.) Linguística Aplicada na Modernidade Recente – Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola/Cultura Inglesa, 2013, pp 211-226.

CÉSAR, A.; CAVALCANTI, M. C. **Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio**. Transculturalidade. Linguagem e educação. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

DIARIO POPULAR. Asunción, edição 5452, 5425, jan. 2010.

_____. Asunción, edições 5812, 5816, 5817, 5818, 5821, 5822, 5823, 5824, 5825, 5827, 5830, jan.; 5844, 5849, fev.; 5871, 5872, 5874, 5875, 5878, 5879, 5880, 5882, 5885, mar.; 5901, 5905, 5907, 5908, 5911, 5912, abr.; 5914, 5931, 5935, 5938, 5942, 5949, 5950, maio, 2011.

DIAS, Ana Rosa Ferreira. **O discurso da violência:** as marcas da oralidade no jornalismo popular. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GASPARIN, M. N. Relatos e experiências de brasileiros no território paraguaio. In: **III Seminario Internacional de los Espacios de Frontera (III Geofrontera), Encarnación, 2015.** Disponível em: <http://www.humanidades.uni.edu.py>. Acesso em 10 jun. 2018.

GASPARIN, M. N. **Políticas linguísticas e representação de identidades: um estudo etnográfico em uma comunidade plurilíngue/pluricultural no Paraguai.** *2016. 137 f. Dissertação [Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras]. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. UNIOESTE, Foz do Iguaçu, 2016.*

GROSJEAN, F. **Life With Two Langauges:** An introduction to Bilingualism. Cambridge: Hardward University Press, 1982

GYNAN, N. S**. El Bilingüismo paraguayo aspectos sociolingüísticos**. 2ª . ed. Ed. Etigraf. Fernando de la Mora. Paraguay, 2003

GUASH, A. S. J. & ORTIZ, S. J. **Diccionario castellano - guaraní/ guarani - castellano.Sintáctico, fraseológico, ideológico. Grafía actualizada**. CEPAG: Asunción. 199.

GOOGLE GUARANI: **google.com/intl/gn**,acesso em: 13 dez. 2019

HOLLIDAY, A. **Intercultural communication and ideology**. Londres: Sage, 2011.

KALLFELL, G. **¿Cómo hablan los paraguayos con dos lenguas? Gramática del *jopara.*** 2016. Disponível em: http:// www.etnolinguistica.org/biblio:kallfell-2016-jopara. Acesso em: 10 de dezembro de 2016.

KERN, A. A. **Missões: uma utopia política**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

KRIVOSHEIN DE CANESE, N. **Apuntes de lingüística general y aplicada**. Assunção: [S. n.], 1996.

_____. **Variedad de guaraní que se usaria en la educación**. Nemity**,** Asunción, n. 26, p. 14-18, 1993.

LUSTING, Wolf, **Mba´eichapa oiko la guarani? Guaraní y jopara en el Paraguay.** Disponível em: <http://www.etnolinguistica.org/artigo:lusting-1996>. Acesso em 23 dez. 2019..

MAHER, T. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: BORTONI-RICARDO, S. M.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.) **Transculturalidade, Linguagem e Educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

MELIÀ. **El Guaraní conquistado y reducido**, Asunción: Universidad Catolica, 1986

_____, B. **La lengua Guarani Del Paraguay; Historia, sociedad y Literatura.** Madrid, España, Ed. Mafre, 1992

_____. **El Guaraní conquistado y reducido,** Asunción: Universidad Catolica, 1997

_____, Bartolomeu. **Una Nación dos Culturas**, Asunción: Salesiana, 1998

PATIÑO, M. **Actitudes Lingüísticas hacia la lengua guaraní de los estudiantes del segundo curso, turno noche, del nivel medio del Colegio Nacional Emr Dr Fernando de la Mora**. Revista Paraguay desde las Ciencias Sociales, revista del Grupo de Estudios Sociales sobre Paraguay, n° 3, 2013, 41-60. Disponível em: <http://www.grupoparaguay.org/revista>. Acesso em: 10 jun. 2017.

PENNER, H. **Jopará: Representaciones, Hechos y Análisis**. In:Interculturalizaciones. Transiciones, mediaciones y conflictos em lenguas, comunidades y educación escolar. Universidad Autónoma Metropolitana – Iztapalapa, México, 2107, pp 91-110.

PERES, S. **Avañe'ê,** Ñe'ê **Tavy, Karai** Ñe'e**: escolarização do guarani e diglossia no Paraguai.** In: História da Educação. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas (9): 39 – 85, abril, 2001.

RODRÍGUEZ ZUCCOLILLO, C. M. **Língua, nação e nacionalismo: um estudo sobre o guarani no Paraguai**. Campinas,SP: 2000.

SANTOS, L. M. **Ñande rekó/nosso modo de ser: o jopara no jornal Díario Popular,** Foz do Iguaçu, 2012

SERRA, A. **O desvio nosso de cada dia:** a representação do cotidiano num jornal popular. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

ZAJÍCOVA, L. **Diferentes formas del jopara**. In: Escobar, A. M. e Wölck, W. (org.) Contacto lingüístico y la emergencia de variantes y variedades lingüísticas. Madrid: Vervuert-Iberoamericana, 2009, p.p 23-38.

CAPÍTULO 17

A CULTURA POLONESA NAS DANÇAS DO GRUPO FOLCLÓRICO KAROLINKA NA CIDADE DE SÃO MATEUS DO SUL – PR

Data de aceite: 01/12/2020

Ezieli Augustinhak Kaczyk
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

Denise Pereira
Universidade Estadual de Ponta Grossa
UEPG
CENSUPEG
FABRAS
IBRA

Trabalho de conclusão de curso apresentado na disciplina de OTCC.

RESUMO: AAZA presente pesquisa tem como tema central analisar aspectos relacionados a cultura polonesa na cidade de São Mateus do Sul por meio das danças folclóricas do grupo Karolinka. É analisado como recorte temporal o período de 1992-2017. O objetivo é analisar a importância da dança como manutenção da cultura polonesa. Observa-se as atividades desenvolvidas pelo Grupo Folclórico Karolinka, o que inclui as danças. Com isso, apresenta-se em um primeiro momento uma síntese sobre a imigração Polonesa ocorrida na cidade na década de 1890. Onde famílias, portadoras de valores, de cultura, migraram para nosso município, adaptando-se em um novo ambiente, construindo um novo espaço social e econômico para suas famílias. É contextualizado o leitor, a trajetória do Grupo Folclórico polonês Karolinka. Onde, posteriormente serão analisadas várias fontes e teóricos. A metodologia, também foi embasada também, pela História Oral, com realização de entrevistas com membros ligados direto e indiretamente ao grupo, onde os mesmos disponibilizaram além de seus relatos, imagens e vídeos que contribuíram para que esse trabalho se desenvolvesse da melhor maneira possível. Proporcionando assim, trazer ao público um artigo que relata a trajetória do grupo ao longo dos anos em manter viva a cultura polonesa no município de São Mateus do Sul.

PALAVRAS - CHAVE: Poloneses, Imigrantes, São Mateus do Sul, Grupo Karolinka

1 I INTRODUÇÃO

O presente artigo, propôs a investigar e analisar o Grupo Folclórico Polonês Karolinka da cidade de São Mateus do Sul Pr. O recorte cronológico, que abrange o período (1992-2017), se justifica porque, em 2017 o Grupo completou seus 25 anos de História, essa data foi comemorada com muitos eventos, homenagens e a publicação do 'Livro Tradição em Movimento'. O artigo conta com entrevistas Orais da polonesa Ludovica Gimini Riski e do polonês Irio Janoski, colaborador e presidente do Grupo. Fundado em 22 de fevereiro de 1992 o Grupo Folclórico Polonês Karolinka, vêm trabalhando ao longo dos anos para manter viva a tradição e, a valorização da cultura

polonesa que emergiu na cidade de São Mateus do Sul. Por anos, durante o século XX, o comportamento introvertido dos descendentes poloneses, reservava os costumes trazidos pelos pais e avós ao ambiente familiar, religioso ou comunitário. E isso não sem dificuldades.

A cultura, no entanto, resistiu a tudo (guerras, ditaduras, políticas e governos, crises e desenvolvimento econômico). Em 1971, São Mateus do Sul festejou a comemoração do centenário da Colonização Polonesa do Paraná, onde imigrantes e descendentes de poloneses plantaram na cidade a semente da valorização da cultura.

Em 1990, foi fundado em Curitiba- PR o Núcleo da Braspol (Representação Central da Comunidade Polonesa no Brasil), que tem por objetivo a preservação da cultura, dos costumes e do folclórico polonês. Um ano depois São Mateus do Sul já possuía um Núcleo da Braspol. Francisco Toporosviski, com gesto de contribuir para com a cultura, possuía em sua residência um Ícone de Nossa Senhora de Czestochowa (Padroeira dos Poloneses). O qual foi doado, a uma igreja polonesa existente até os dias atuais, a Capela São José localizada na comunidade de Água Branca.

Uma Festa na comunidade de Água Branca, foi realizada no mês agosto de 1991. O Ícone de Nossa Senhora de Czestochowa, seguiu em procissão, reunindo milhares de pessoas. Durante a parte recreativa da festa, um grupo Folclórico chamado Lublin, da cidade de Irati Pr apresentou-se. Então, encantados com a apresentação do grupo, analisaram; porque não criar, um grupo Folclórico na cidade de São Mateus do Sul.

Os primeiros anos não foram fáceis, para adquirir recursos realizavam eventos, pois era necessário possuir verbas para confecção de trajes, transporte, alimentação, entre outros. Em meio a dificuldades, o número de dançarinos foi diminuindo, ficando apenas quatro casais. Com objetivo de fortalecer o grupo e, fazer com que a comunidade interagisse, em 1998 fundou-se o grupo Infantil, que possibilitou a participação das famílias.

O grupo foi se fortalecendo, no 2000 foi registrado[1] como jurídico, iniciou-se uma nova caminhada, passando a ser independente da Braspol, buscando incentivos e patrocínios.

Desde 2013, o grupo promove atividades que vão além da dança, projetos como "Conhecendo a cultura polono-brasileira' (2013-2014) e "Tradição em Movimento" (2015-2016), cursos de culinária polonesa, Coral Polonês, aulas de língua polonesa aberto a comunidade, seja você descendente ou não. Esta concepção de dança nos apresenta uma das características fortes, que é seu caráter socializador, já que com a realização destes eventos o grupo se encontra e realiza mais atividades em conjunto.

Sendo assim, a escolha do objeto de estudo deve-se a importância, a relevância, a influência e a contribuição, que a cultura polonesa tem no município. Buscando analisar, como se deu o processo de manutenção da cultura polonesa em São Mateus do Sul? Considerando, os apontamentos dos autores (FARAH, 2012), (DIAS, 2016), sobre a instalação, o desenvolvimento e a manutenção da cultura polonesa. Pretende-se analisar,

1 De 1992 a 1998 o grupo existia de Fato, mas não de direito. No início do ano 2000, o grupo passou a ser uma pessoa jurídica independente, com CNPJ e registrado como Grupo Folclórico Polonês Karolinka.

como transcorreu a imigração polonesa para o município de São Mateus do Sul, trazendo consigo as danças e, mantendo viva a tradição. Canções polonesas passadas de geração em geração, tiveram papel fundamental na preservação da cultura, o Grupo Karolinka destacou-se importante no resgate das coreografias das danças polonesas. A História oral, com relatos e depoimentos importantes, no que diz respeito ao resgate de memórias.

Afirmando-se como um dos maiores grupos de folclore polonês do Brasil e, uma das principais instituições que promovem a cultura da imigração polonesa. Nosso município conta com mais de 70% da população sendo descendentes direto e indireto de polonês. São Mateus do Sul vive rodeada de traços poloneses, para os imigrantes é uma forma de acolhe-los e faze-los sentir-se mais perto de sua terra natal a Polônia.

2 I IMIGRAÇÃO POLONESA

A imigração não pode ser vista somente como um mero deslocamento de pessoas, bem como o deslocamento da cultura e do simbólico que constroem identidades. São inúmeros os motivos que levam uma pessoa ou um grupo a imigração, na segunda metade do século XIX, o Brasil pressionado pela Inglaterra e, prestes a extinguir o trabalho escravo, fez com que Dom Pedro II partisse para a Europa, declarando que as portas de seu país estavam abertas á trabalhadores do Velho Mundo. Prometendo apoio aos imigrantes e, áreas isoladas para povoamento, o que segundo ele seria uma maneira de garantir a manutenção da economia nacional e a prevenção contra invasões inimigas, que rondeavam as fronteiras.

Naquele período o continente Europeu passava por conflitos, (Itália e Alemanha feridas pelas lutas de unificação; França e Espanha pelas revoluções internas; Polônia e Ucrânia na tentativa de livrar-se da dominação Russa e Austríaca). O clima era tenso, o que só aumentava o desejo de migrar para terras tranquilas. A Polônia, quase desapareceu do mapa no final do século XVIII, transformou-se em um território da periferia oriental, de grandes decisões (FARAH, 2012).

A Polônia sofria os efeitos das forças medievais, principalmente de uma população feudalizada, já a Europa emergia uma Revolução Industrial. E isso, sem mencionar também o domínio das três potências ocupantes (a Áustria, a Prússia e a Rússia), onde as perseguições aos poloneses eram em grandes proporções (Bispos presos, conventos fechados, idioma proibido). Medidas tomadas pela Unidade Cultural do Império Prussiano procuravam eliminar a cultura polonesa, nas escolas crianças eram obrigadas a falar o alemão, caso contrário, eram açoitadas e os pais que defendessem seus filhos processados.

Os primeiros Poloneses que migraram para o Brasil, foram para uma área dominada pela Alemanha, isso porque, conseguiram confundir-se com os alemães em sua corrente imigratória. Após, o governo brasileiro anunciar, promessas de terras, proteção, alimento e liberdade, intensificou-se o deslocamento de massas humanas. O governo pagava a

passagem dos imigrantes e, as companhias de navegações recebiam por imigrantes desembarcados.

O transporte era em péssimas condições, amontoados, muitos morriam durante a viagem (de frio, fome, doenças). Além dos poloneses, desembarcaram nos portos do Rio de Janeiro e Santos milhares de imigrantes alemães, italianos, sírios, libaneses, ucranianos, russos e austríacos. Ao chegar ao continente, recebiam ferramentas, animais de tração e uma pequena ajuda com custos para o início, em seguida, eram destinados aos sertões selvagens, onde já tinham que ir se habituando com as características do clima e do solo para iniciar as plantações.

O marco inicial da colonização polonesa no estado do Paraná, ocorreu em 1871, quando diversas famílias imigrantes da Polônia, oriundas da Alta Silésia, migraram da cidade para a localidade de Pilarzinho próximo a cidade de Curitiba Pr. Então, em 1890, parte dessas famílias polonesas chegaram a então Colônia Maria Augusta, hoje, São Mateus do Su Pr, onde aos poucos foram se distribuindo formando quatro colônias (Cachoeira, Canoas, Iguaçu e Taquaral), lotes também foram demarcados nas colônias de Rio Claro e Água Branca (atual comunidade que concentra maior número de 'Polonês '. A economia desses imigrantes dentro das colônias, era baseado na agricultura e, no cultivo da erva mate (FARAH, 2012).

Os primeiros anos não foram fácies, porém, superados na tentativa de manter viva suas tradições trazidas da Europa, construíram igrejas que eram pontos centrais de encontros e, escolas para alfabetizar seus filhos no idioma Polonês. Esses pontos, serviam também como sociedades. Onde atividades culturais eram desenvolvidas e a cultura preservada. A imigração, não pode ser vista somente como um mero deslocamento de pessoas, pois envolve também o deslocamento da cultura e do simbólico que constroem identidades.

Segundo relatos da entrevistada Ludovica Gimini Riski:

> Quando meus pais, chegaram aqui São Mateus do Sul, as famílias foram distribuídas pelas colônias, os polacos gostavam muito de dançar, então, nós fazíamos assim, era organizado bailes nos paióis das residências, reunia-se muitos polacos e polacas, onde o som dos instrumentos, a letra das canções, o embalar da dança, nosso idioma, 'Ahaa era como se tivéssemos na nossa Polônia', o bailão no paiol acabava de madrugada e, o próximo já ficava marcado onde seria, ou seja, no paiol de qual polaco seria. Dançávamos, conversávamos, bebíamos chimarrão, cerveja caseira e não podia faltar as bolachas caseiras pintadas com clara de ovo e açúcar.

Nesses encontros, os imigrantes podiam enaltecer suas tradições da pátria mãe, através de músicas, danças, vestimentas, comidas e bebidas. Visto que, essa sociabilidade é como um exercício de uma linguagem social, de um comportamento as formas com que esse grupo de imigrantes, foi se sociabilizando com os demais moradores. Para Burke as danças são um acontecimento cultural que carregam consigo elementos particulares,

que dão sentidos a uma cultura própria daqueles sujeitos que vivenciam essas práticas, entendidas por ele como um sistema de significados, atitudes e valores partilhados de formas simbólicas (1989).

No entanto, com a chegada do Governo Getúlio Vargas, implantou-se um projeto educacional onde só o idioma português era permitido, ocasionou fechamento de escolas, paróquias locais e, encontros para manifestações culturais. As conversas em Polonês, a fé e as orações ficaram reservadas as famílias. Para Schilling (2010, p. 8) "era por meio da religião e da educação que os imigrantes poloneses mantinham a tradição e, ao mesmo tempo, o fortalecimento cultural, com as atividades de teatro, canto e dança". Foi a maneira que imigrantes encontraram para manter viva suas tradições, pois, o indivíduo carrega consigo uma carga cultural que não pode ser esquecida ou excluída, a bagagem cultural trazida por esses imigrantes de outros países possuía potencial e possibilidades para fixar-se.

3 I CONSTRUINDO O GRUPO

As manifestações culturais polonesas são elementos da cultura imaterial, Carvalho (2009, p.10 apud NUNES, 2016, p. 79) define o patrimônio cultural imaterial como:

> [...] um conjunto diverso de expressões e tradições que as comunidades e os grupos vão transmitindo de geração em geração, recriando-as ao sabor dos tempos. Trata-se de um patrimônio vivo que se vai expressando através da música, da dança, da oralidade, do teatro e dos objetos,

Além disso, Carvalho (2009, p.19 apud NUNES, 2016, p. 79):

> Ainda enquadra juridicamente o folclore como um elemento do Patrimônio Cultural Imaterial em "as primeiras reflexões situam-se a partir de 1950, sobretudo no que se refere à questão dos direitos de autor na sua aplicação ao que então se designava 'folclore' e 'cultura tradicional". Entende-se, portanto, a relação entre o patrimônio cultural imaterial, o folclore e as manifestações culturais como representação da cultura tradicional de um povo.

O patrimônio cultural imaterial apresenta grande importância e relevância, existem órgãos de proteção a patrimônios culturais imateriais como forma de preservação dos mesmos. A dança folclórica é de grande relevância dentro da cultura de uma etnia, destaca sua identidade cultural. O grupo assume a dança a seu modo e a tem como sinônimo de vida, lazer, trabalho, prazer, reconstrução do passado, das lembranças e de suas vivências, de reflexão, de transformação de sonho em realidade, de desencanto em encanto, de dor em alegria, de presentificação e seleção das lembranças, memórias de um tempo.

Em 1971, comemorava-se o centenário da imigração polonesa no Paraná, uma festa e missa ocorreram na Igreja Matriz São Mateus. Mas, o que despertou novamente a cultura polonesa foi o primeiro 'Baile do Imigrante Polonês, ' organizado por Francisco

Caminski, em primeiro de maio 1985, na Sociedade Casimiro Pulaski, atual Clube Umbenal, as margens do Rio Iguaçu, ali centenas de imigrantes, colonos, agricultores transmitiram canções polonesas, as canções soavam aos ouvidos, transmitindo as tradições polonesas e a vida humilde. O qual também contou com a escolha da rainha do baile (FARAH, 2012).

A criação do Núcleo da Braspol em Curitiba em 1990, em comemoração ao centenário da colonização polonesa no município e, por conseguinte trazida para São Mateus em 10 de maio 1991, tendo como presidente Francisco Caminski, motivou a cidade, ruas ganharam nomes de polacos, exposições com objetos doados por descendentes, uma missa e um baile.

O núcleo da Braspol em São Mateus, foi um incentivo à cultura, Francisco Caminski polaco que lutava pela cultura, juntamente com seus colaboradores, (Francisco Toporoviski, Albino Drabeski, Luciano Stanischeski entre outros.... Reuniram-se com o objetivo de fazer alguma coisa para manter viva as tradições polonesas e seus conhecimentos, pois, os mesmos já estavam com certa idade.

Francisco possuía em sua residência, um Ícone de Nossa Senhora de Czestochowa, lindo quadro, que foi trazido da Polônia por imigrantes, o mesmo era todo moldado, a igreja escolhida para receber esse quadro foi a Capela São José Colônia Água Branca, uma pequena igreja de madeira que foi construída pelos imigrantes, resistiu ao tempo, graças ao empenho dos colonos descendentes poloneses diretos ou não em mantê-la de pé. Pois, essa capela (o imóvel em si) não pertence para a Mitra, pertence para a Sociedade São José, até porque se pertencesse para a Mitra já havia sido demolida (JANOSKI,2020).

Naquela época, um padre chamado José Chipanski, como presidente, permitiu que as (igrejas de madeira) fossem demolidas e substituídas por alvenaria, por ordem de Dom Walter (Bispo). Como, a Capela São José se tratava de uma capela muita antiga construída em madeira e, sua arquitetura em detalhes poloneses, os Polacos foram rudes e não autorizaram a Capela São José pertencer a Mitra, visando preservar os traços poloneses. Uma grande festa foi organizada em 1º de agosto de 1991 e, em procissão milhares de pessoas carregaram o Ícone de Nossa Senhora de Czestochowa até a igreja. Onde na mesma acontece a festa, todos os anos até os dias atuais. O mês de agosto é dedicado a cultura polonesa, várias atividades são realizadas (JANOSKI, 2020).

Figura 01: Igreja Centenária da Água Branca na Década De 1990.

Fonte: Arquivo do Grupo Karolinka

No decorrer da festa, um grupo folclórico polonês chamado Lublin da cidade de Irati-Pr se apresentou, o colorido dos trajes e a dança chamou a atenção do público, dos jovens e dos membros da Braspol, já havia um interesse em montar um grupo e, a apresentação do Lublin foi justamente um incentivo, um ponta pé inicial transformando a autoestima do povo. Segundo (STRINI, et al, 2014, p.37):

> O folclore e sua manifestação por meio das danças e músicas típicas constitui importante forma de expressão popular capaz de representar as tradições e a cultura de uma determinada região. Dessa forma, a sua utilização como uma ferramenta de ensino e aprendizagem pode contribuir para a divulgação e valorização da cultura de um povo, ampliar o conhecimento acerca da diversidade folclórica existente e auxiliar na formação dos discentes e do público direta e indiretamente envolvido na sua prática.

Fundou-se então o Grupo Folclórico Polonês Karolinka – Canto e Dança, por meio da colaboração do Gensma (grupo de Jovens Geração Nova São-mateuense), pertencentes a Paróquia Nossa Senhora do Perpetuo Socorro, do Grupo Kraków da comunidade de Água Branca. Conforme relatos do entrevistado (JANOSKI,2020):

> Uma coreógrafa vinda de Curitiba PR foi contatada pelo prefeito da cidade, para ministrar ensaios Úrsula Sajda. A Úrsula vinha no sábado, eu a buscava na rodoviária, hospedava-a em minha casa, a levava aos ensaios, era uma maneira da minha família colaborar para com a cultura. Os ensaios ocorriam no salão nobre do atual Colégio Duque de Caxias e na atual Escola Pedro Effeco. A Braspol e os coordenadores de cada grupo, assinaram um termo de compromisso que durante dois anos não haveria abandono do projeto.

A coreógrafa era de extrema importância naquele momento, a base para o grupo iniciar as coreografias, os movimentos, os passos, a postura, a música. Então, não se mediam esforços para que ela comparecesse aos ensaios

4 I PORQUE O NOME KAROLINKA?

As cantigas populares estão presentes há séculos na cultura polonesa, contam histórias diversas, envolvendo povos costumes das mais diversas regiões do país. Passadas de gerações em gerações despertam curiosidades para saber suas origens e, no caso do grupo folclórico Karolinka não é diferente.

Karolinka Kleinert era uma camponesa de origem Theca, seu amado Fryderick Karliczek vivia em Grodziec (sudoeste da Polônia), os dois se apaixonaram à primeira vista, porém, o romance não durou muito tempo, era proibido pelos pais de Karolinka, pois, Karliczek era dezoito anos mais velho que Karolinka e, essa diferença era vista com maus olhos pelos demais e, Karliczek era casado. Karolinka então, acabou se casando com Joseph Karajczi e, quies o destino que os dois miorassem no mesmo vilarejo de Bzinica Nowa, em Dobrodzien, na voivodia[2] de Opole. O tempo desfez o amor dos dois, Karolinka teve Onze filhos em seu casamento com Joseph Karajczi, e Karliczek oito (DIAS, 2016).

Certa vez, Karolinka voltava do campo com um de seus filhos e, encontrou Karliczek descontrolado com uma arma na mão, indo ao encontro de sua esposa que não havia retornado da feira, Karolinka tentou acalma-lo, mas sua fúria fez com que arma disparasse atingindo Karolinka e levando-a morte. Seu corpo está enterrado no cemitério de Lubliniec na Polônia. Os anos se passaram e, quis o destino que a filha mais nova de Karolinka Karol, se apaixonasse pelo filho Karliczek, os dois se casaram e viveram o grande amor que seus pais não consolidaram.

Na praça da cidade de Gogolin e de Rzeszow, há monumentos do casal Karolinka e Karliczek, com placas que recitam versos da música; Poszła Karolinka do Gogolina / A Karliczek za nią, jak za młoda panią / Z fl aszeczką wina. Karolinka foi para Gogolin / E Karliczek foi atrás, atrás da jovem senhora / com uma garrafa de vinho (DIAS, 2016, p. 42). Sendo assim, inspirados na história de amor de Karolinka e Karliczek e na canção polonesa foi escolhido que o Grupo Folclórico de São Mateus do Sul se chamaria Karolinka.

2 A Voivodia de Opole (Województwo Opolskie). É uma unidade da divisão administrativa da Polônia e uma das 16 voivodias,esse termo é usado para várias divisões da Polônia e para a Província Autônoma de Voivodina na Sérvia.

5 | OS PRIMEIROS PASSOS

Os ensaios com a professora Úrsula, começaram no fim de fevereiro de 1992, a primeira apresentação ao público, foi no dia 24 de maio as 16 horas, na paróquia Nossa Senhora do Perpetuo Socorro, onde o Grupo Karolinka e o Grupo Kraków. Uma estrutura de madeira foi montada no pátio da igreja, onde cerca de oitenta dançarinos se apresentaram com duas coreografias. Descreve o entrevistado Irio Janoski:

> A *Polonez e Trojak*, além de saudações com Pão e Sal, o público se aglomerou para assistir, foram muitos aplausos, creio que umas 500 pessoas, estavam no pátio da igreja, para São Mateus, foi um evento inédito, o grupo era o point do momento. Os trajes eram simples, improvisados para uma primeira apresentação, saia florida, camisa branca e, sapatilha para as mulheres; camisa branca, fita vermelha no colarinho, calça preta e, sapato social para os homens. Após dias, uma senhora relatou a um dos dançarinos do Grupo Gensma,'deve ter dado muito lucro para a igreja a festa, a apresentação dos grupos folclóricos chamou as pessoas para a festa'(JANOSKI,2020).

Foi um evento bastante 'comentado´, o que foi visto pelos organizadores das festas, como uma atração e, para o grupo uma maneira de arrecadar fundos para a manutenção. Dessa maneira, o grupo organizou no mês de julho, um jantar polonês no salão da igreja Nossa Senhora do Perpetuo Socorro, no mês de novembro um bingo, vendiam produtos da culinária Polonesa, os valores arrecadados foram utilizados para comprar tecidos e confeccionar os primeiros trajes. "O Grupo Karolinka se apresentou por muito tempo com trajes que se assemelhavam ao folclórico", quatro trajes oficiais para o grupo foram comprados, com os quais se apresentam até hoje, material de primeira qualidade, direto da Polônia (JANOSKI,2020).

Até a tarefa de sonoplastia era difícil naquela época, pois eram utilizadas as fitas cassete, o voluntário Marcos Meira Witicoski, executava essa função, já que possuía uma deficiência física congênita que o impedia de atuar como dançarino. Ao soltar a música era preciso ficar atento e, se quisesse voltar tinha que ter uma boa caneta Bic para rebobinar a fita. As músicas eram disponibilizadas pela coreógrafa e professora Urszula que era rígida, os dançarinos possuíam disciplina, cobrava postura, olhar, expressão facial, era proibido faltar em ensaios.

O ano de 1992/1993 foi um pontapé inicial muito importante para o grupo, foram muitas apresentações, ensaios, coreografias, três excursões para Festilha (Festa da Tradições da Ilha), em São Francisco do Sul, em Santa Catarina, que proporcionou ao Grupo contato com outros grupos folclóricos. Levantando a autoestima dos Poloneses.

O rádio também contribuí, divulgando a cultura polonesa,foi criado em 1993 pelas ondas da rádio Difusora do Xisto o programa Godzina Polska, transmitido em língua polonesa, foi sucesso imediato de audiência servindo como incentivo para a criação de outros programas como; a Hora Polonesa transmitida pela Rádio Najuá, de Irati Pr, e

Tradycje Polskie pela Rádio Cultura Sul de São Mateus do Sul, ainda existente. Eram programas informativos que continham entrevistas, história da Polônia e, inúmeras canções (DIAS, 2016).

Com objetivo de divulgar as tradições Polonesas, a Braspol esforçava-se em levar o grupo em apresentações nas festas comunitárias, nos eventos. No entanto, os dançarinos não tinham muito reconhecimento dos organizadores e, da população em geral, o que possível acompanhar nos relatos do entrevistado Irio Janoski:

> Nosso camarim, a gente mandou fazer uma estrutura de ferro de encaixe, usávamos nosso ônibus como parede, colocávamos um tecido vermelho sobre ela e, embaixo um a lona. Assim, a gente abria o porta-malas do ônibus, espalhava o material no chão e ia se arrumando ali. Certo bingo, o presidente da capela, queria que o grupo dançasse, entre uma rodada e outra, para assegurar o povo, mas no final, nem se quer um refrigerante, um salgado, um bolo, nem isso os dançarinos ganhavam (JANOSKI,2020).

Não havia estrutura para troca de trajes, local adequado para dançar, se apresentavam na grama mesmo, não valorizavam o grupo. No decorrer dos anos, em meio a dificuldades o grupo foi diminuindo. De início, haviam mais de quarenta casais, depois, muitos passaram pelo grupo, mas sem compromisso, faltavam nos ensaios, não era possível formar muitos pares, ora havia mais mulheres, ora mais homens, para se ter uma base, entre 1996/1997 o grupo operou com apenas quatro casais (DIAS, 2016).

Desmotivados, sem recursos, sem apoio, o grupo seguia em passos lentos. Em 1998 aconteceu em São Mateus do Sul, congresso nacional da Braspol, onde, se prestou homenagem ao grupo folclórico ao programa Tradycje Polski. A empresa Petrobras, por sua vez, sensibilizou-se com o ocorrido, ficou a par de toda a situação e, destinou um patrocínio ao grupo. “Era hora de tomar fôlego, de encontrar uma maneira de reerguer nosso grupo” (JANOSKI,2020). Foi quando a Braspol incentivou a criação de um grupo folclórico Infantil, o qual uniu-se com o Infanto-Juvenil tornando-se um só Karolinka e passou-se ter aulas de língua Polonesa ministradas pelo professor Evaldo Drabeski, como incentivo à cultura.

A formação do grupo Infantil era também uma maneira de fazer com que os pais trouxessem os filhos para os ensaios e, quem sabe participassem do grupo Karolinka Adulto. As coreografias do Grupo Infantil eram ministradas e produzidas, pela coreógrafa Luiza Bittencourt Pacheco, contratada por meio da Secretária Estadual da Cultura. Assim, os grupos alavancaram, muitos pais ingressaram seus filhos no Infantil e eles no Adulto, de início eram trinta crianças no Infantil, aprendiam os passos muito rápido, os pais começaram a colaborar nas necessidades e nas atividades do Grupo Adulto. Os participantes do Infantil eram crianças com idades entre seis e oito anos (DIAS, 2016).

6 I A DEDICAÇÃO E O AMOR AO GRUPO

Vários fatores colaboraram para o fortalecimento do Grupo Folclórico Polonês

Karolinka, em meio as dificuldades, um pequeno grupo não desistiu de propagar a cultura Polonesa. O que comoveu autoridades em desenvolver projetos de incentivos.

'Amigos do Karolinka' foi o nome dado a um projeto destinado para arrecadar recursos. O grupo criou um carnê de pagamento mensal (trinta reais), destinado a empresas do comércio local. Dessa forma, mês a mês os integrantes do grupo passavam nas empresas recolhendo as contribuições, destinadas a custear despesas do grupo. Além disso, o grupo recolhia latas de alumínio nas festas em que participavam.

Um fato importante, que marcou o grupo foi de um agricultor que participava do Grupo, ele era plantador de batatas, o preço não estava nada bom, não compensava retirar da lavoura. Ele propôs ao grupo "vamos lá catar essas batatas, classificar e, saímos nas casas vender, o que conseguimos vender fica para o grupo. O pai de duas meninas do Grupo Infantil, possuía um caminhãozinho, todos se mobilizaram na colheita e saíram vender nos matos, nas proximidades. Arrecadaram cerca de mil reais, valor esse que foi destinado para custear a vinda do novo coreógrafo do Grupo Paulo Scarddazan Heeren, especialista em Folclore Polonês pela Universidade Maria Curie-Sklodowska (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej), em Lublin (JANOSKI, 2020).

Esse fato, sensibilizou as comunidades, comerciantes locais, começaram a colaborar mais, a dedicação dos integrantes começava a resultar em uma nova fase da Organização Karolinka. Por meio de gestos simples para arrecadar fundos para o incentivo à cultura tornou-se possível conforme afirma (DIAS,2016, p.60):

> Por exemplo, com a Lei Rouanet, o grupo teve projeto aprovado para captar até R$ 60 mil da iniciativa privada em 2002. Nesse contexto, a ervateira Baldo, a Compagás e a Ravato Diesel contribuíram com o grupo. Além desses parceiros, o Karolinka acertou também um patrocínio com a Eletrobras. Mais tarde, a Itaipu Binacional patrocinaria o grupo, antes de a Petrobras e o Governo Federal se tornarem grandes patrocinadores, com projetos aprovados em seleção pública.

Criada em 1991, a Lei Rouanet tem por objetivo incentivos fiscais, destinados a projetos e ações culturais. O que possibilitou ao grupo patrocínios de várias empresas.

7 I DESTAQUE PARA NOVAS COREOGRAFIAS

Novas medidas foram adotadas, principalmente em relação a conservação aos trajes, cada dançarino cuidava do seu, a partir de então, o Grupo teria um espaço para armazenar todos os trajes. Também, um lugar apropriado para os ensaios, até porque os mesmos ocorriam na quadra da Escola Pedro Effco, com piso áspero, dificultando os passos. Sob indicação, do coreógrafo, os ensaios foram transferidos para uma sala de ballet no Clube dos Empregados da Petrobras, a mesma possuía piso liso espelhos para facilitar o aprimoramento dos passos.

"O que enriqueceu o grupo, foi a chegada de novos trajes, "eles se olhavam, as

expressões de felicidade, de orgulho, estavam estampadas em seus rostos" JANOSKI, 2020). Os trajes, passaram por desenvolvimento durante o amadurecimento do grupo, os trajes possuem armazenamento especial conforme citado pelo entrevistado Irio Janoski:

> Esta sala é o roupeiro do Karolinka, onde guardamos todos os trajes, fazemos os consertos necessários, principalmente nos colares, onde a cada apresentação sempre caí uma pedrinha, as vezes passo o dia inteiro aqui dentro, procuro manter tudo organizado, 'aqui eu me sinto vivo' (JANOSKI, 2020).

Os trajes Poloneses, estão entre os mais bonitos do mundo, o esforço do Karilonka em arrecadar verbas para compra de trajes se deve a vestimentas que representam as 60 regiões folclóricas da Polônia. De início, os próprios integrantes confeccionavam seus trajes, de maneira improvisada, adquiriam tecidos em cidades próximas. "Recebíamos, cartões postais da Polônia, e neles continham fotos dos trajes, isso nos inspirava em confeccionar os nossos´" (JANOSKI, 2020).

Sendo assim, o desafio do coreografo agora era aprimorar as técnicas e ensaios puxados. Os festivais de Joinville em Santa Catarina eram o objetivo do Grupo. Com isso, o grupo foi ganhando destaque, e o que alavancou foi o Festival de Dança realizado na cidade de Joinville Santa Catarina, em 2003-2005 nos palcos alternativos e, em 2004 no palco principal, com a mostra competitiva da categoria Danças Populares, foram apresentações brilhantes que levantaram a autoestima dos dançarinos e encantaram aos olhos do público trazendo reconhecimento e valores para várias regiões do Brasil.

O Grupo Karolinka se apresentou por mais três anos consecutivos no Festival de Joinville, em 2008 foi contemplado pelo Atitude Six, um investimento no valor de vinte e oito mil reais. Um novo coreógrafo Luis Gustavo Gomes Guarize, com um currículo espetacular do grupo Polonês Mazowsze foi contratado. Risidia em Curitiba, vinha aos finais de semana e se hospedava na casa de Irio Janoski. Com conhecimentos técnicos proporcionaram aos dançarinos, mais postura, giros flexíveis, olhar atento, unidade e harmonia. Um grande festival de dança estava sendo organizado para 2011 em Joinville (DIAS, 2016).

A coreografia escrita por Luis Gustavo, começou a ser montada em 2009, A dança Kujawiak z Oberkiem, com o traje da região de Lowicz. A qual não foi fácil de se concretizar, a mesma foi apresentada na 1º Mostra de Folclore Polonês, não foi um sucesso, muitos passos errados. A partir desse momento, aumentou as responsabilidades, dobraram os ensaios, foco no sonho de vencer.

Segundo o relado de Dias:

> Chegado o tão esperado dia, éramos oito pares de dançarinos, iniciamos a apresentação com aquele frio na barriga, mas ao encerrar fomos contagiados com aplausos, sorrisos e olhares. Os jurados então!!! Só elogios. Conquistamos o 2º lugar, foi uma vibração só alegria, choro, emoção, sensação de dever cumprido, comenta o ex- dançarino Mathias Franco Neto (2016, p.77).

Figura 02: Karolinka Demonstrou a Riqueza do Folclore Polonês no Festival De Joinville.
Foto: Arquivo Grupo Karolinka

Foram inúmeros festivais que se apresentaram, festas e acontecimentos em geral. Karolinka nasceu como um grupo folclórico voltado para a comunidade, porém, ganhou prestígio em muitas outras cidades. Em 2005 apresentou-se tanto o grupo Infantil como o Adulto na Festa das Nações, no Norte do Estado do Paraná, em Foz do Iguaçu foi convidado para um desfile em 7 de setembro e, a convite do presidente da Itaipu Binacional, Jorge Samek, apresentara-se também em uma festa em comemoração ao aniversário da cidade.

Em 2011, participaram no 12º Festival Folclórico Internacional (Festfolk), em Blumenau, Santa Catarina, no parque Vila Germânica. No Rio Grande do Sul na cidade de Guarani da Missões na Polfest, o que resultou no convite, para participar em 2013 do Festival Internacional do Mercosul, na cidade de Campo Viera na Argentina. Houve, prestigio também em Indaial, Santa Catarina, onde o Karolinka apresentou três danças na 5º Mostra de danças Eslavas do Sul do Brasil. Duas dançarinas do Karolinka se candidataram ao concurso, 'Rainha do Folclórico Polonês'. Joceliane Vasçosnik foi eleita Rainha, e Iris Janoski, 2º princesa. Em vários Festivais de Dança e Cultura Polonesa realizados na Colônia Murici, em São José dos Pinhais, onde em 2007 o grupo Infantil conquistou segundo lugar no festival e, em 2011, o terceiro (DIAS, 2016).

Em Curitiba Pr o Karolinka apresentou-se no Teatro Guairá, no Festival da Etnias do Paraná, ressaltando que em 2006, recepcionou autoridades brasileiras na visita do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva a Refinaria Getúlio Vargas, em Araucária.

Em 2010, em comemoração aos 18 anos do Karolinka, organizou-se em São Mateus do Sul 1º Mostra do Folclore Polonês, no Salão Paroquial São Mateus, como objetivo de

proporcionar aos são-mateuenses assistirem a apresentações de outros grupos, foram convidados; “o catarinense Piaskowa, de Indaial, e os paranaenses Walwel, da Colônia Murici, de São José dos Pinhais, e Krakpow, de Rio Claro do Sul” (DIAS, 2016, p.92). “Foi um momento de emoção, ao término o Karolinka foi aplaudido de pé com euforia” (JANOSKI, 2020).

A dança transpõe os domínios reais e se alastrou pelos palácios da aristocracia, propagando-se também, pelas aldeias camponesas. É tradição e obrigatoriedade inclui-la nas festividades de caráter solene na Polônia e fora dela. Para (NUNES, 2016, p.42) “a dança apresenta seu importante papel na manifestação cultural do patrimônio imaterial de uma etnia, visto que significa, além da representação estética de trajes e adereços, as relações sociais de uma etnia”.

A primeira coreografia, apresentada pelo Grupo Folclórico Polonês Karolinka em 1992, foi a *Polonez* representada por casais que dançam em torno salão, ao som da música em compasso ternário e tempo moderado. Dança essa, utilizada durante cerimonias públicas, festas, casamentos.

Uma coreografia, bastante executada no grupo também é a Krakowiak, originalmente da Cracóvia, por meio dessa coreografia o Karolinka venceu o festival de Joinvile em 2004. Dança essa, que se originou nas periferias entre os séculos XVI e XVII, em meados do século XIX, chegou aos salões nobres na Áustria e na França.

Destaca-se também várias outras como; *Kaszuby,Kurpie, Wielkolska, Polka Husia-Husia, Lublin, Kotomajki, Tance z Kwiiat, Rzeszów, Polka Ciesznska, Tance Podhalanskie, Tance Pasterze z Jurgowa, Zabawa, Polka Smieszka e, Poleczka*. As mesmas, apresentadas pelo Karolinka durante sua trajetória. (NUNES, 2016, P.41), cita que, “no folclore polonês, a vestimenta e os trajes são bastante característicos, apesar de que cada região da Polônia utiliza diferentes elementos culturais e, consequentemente, os trajes folclóricos variam de acordo com a localidade”. A dança, portanto, representa, a arte da comunicação, da proximidade, da apreciação e da valorização da mesma. Preservando os costumes de um povo. As danças, constituem ainda mecanismos de desenvolvimento e manutenção das sociabilidades, pois proporcionam numerosos contatos e comunicações mais intensas do que em qualquer outra ocasião.

Figura 03: Trajes atuais de Lublin e de Rzeszów.

Foto: Arquivo Grupo Karolinka

Figura 04: qualidade e fidelidade dos trajes é um pré-requisito para a composição de novas coreografias. Da esquerda para a direita, trajes infantis para as danças krakowiak, góral e lublin.

Foto: Arquivo Grupo Karolinka

8 I UM OLHAR PARA O FUTURO

Uma nova fase se iniciava para o grupo, a aprovação de um projeto, possibilitando a continuidade dos trabalhos, voltados a valorização da cultura. A aprovação do patrocínio por meio da Petrobras e do Governo Federal, proporcionou a criação do projeto "Tradição em Movimento", possibilitando a continuação de trabalhos anteriores.

Tal projeto se deve também, em 2016, a publicação do livro Os Caminhos Da Tradição[3], em comemoração aos 25 anos do Grupo Folclórico Polonês Karolinka. Considerando, a importância do idioma Polonês, para se compreender a cultura que os representam dançarinos e a sociedade, passaram a contar com aulas polonesas gratuitas, iniciadas em 2013, aos sábados. Em 2014, nasceu o Coral Karolinka, vozes de diferentes gerações, agudas, médias e graves, se reuniram cantando as mais diversas canções polonesas. Por meio do coral possibilitou a entrada de pessoas mais velhas ao grupo, já que tais não tinham mais condições de dançar por meio da idade. Comandado, pela professora Regina Trinco, aos poucos os alunos, foram aprendendo ricas melodias e, harmonia entre as músicas (DIAS,2016).

O Grupo Karolinka é aberto a comunidade, somos um só grupo, unindo infantil, adulto juvenil e coral. As oficinas de artesanato Polonês, também é projeto "Tradição em Movimento", entre 2015 e 2016, duas tradicionais técnicas artistas da Polônia foram ensinadas; a Wycinanki, ministrada pela artista Cecília Holtman, consiste no corte, na perfuração e, na escultura de papel.

Artesanato esse, usado para enfeitar as vigas dos telhados. E, a técnica Pisanki, produzida pela artista Kariane Modelski, consiste na fabricação de ovos ornamentais, muito visto em época de páscoa. De acordo com (NUNES, 2016, p.39), "como é possível observar, os poloneses acresceram a cultura brasileira com elementos da cultura material, mas também fizeram com que seus patrimônios culturais imateriais fossem promovidos nas colônias em que viviam"

O que não poderia ficar de fora desse projeto é a culinária, que afinal, conta com inúmeras delícias, o curso conhecendo a cozinha polona brasileira, conduzido pela chefe Bernardina Filipak Janoski, rendeu a publicação do livro de receitas polonesas[4], "Conhecendo a Cozinha Polono –Brasileira", publicado em 2014 e, distribuído gratuitamente, contribuindo para a divulgação da culinária Polonesa em diversas regiões (DIAS,2016).

A identidade étnica se constrói a partir das diferenças em relação ao outro. A atração entre aqueles que se sentem pertencentes a um mesmo grupo é indissociável da repulsão diante daqueles que são percebidos como estrangeiros. Essa noção implica o fato de que, não é o isolamento que cria a consciência de pertença, mas sim, a comunicação das diferenças, das quais os indivíduos se apropriam para estabelecer fronteiras étnicas, é que poderá definir a pertença e a identidade.

3 Livro citado pelos entrevistados, sem referências precisas.

4 Livro citado pelos entrevistados, sem referências precisas.

Cuche reflete a questão da identidade como uma construção que se elabora em uma relação que opõe um grupo aos outros grupos com os quais está em contato. Para o autor, é preciso ter em vista que a construção da identidade se faz no interior de contextos sociais, que determinam a posição dos agentes e, por isso mesmo orientam suas representações e suas escolhas (1999).

Sendo assim, o Grupo Folclórico Polonês Karolinka, é um ponto de encontro, uma reunião de amigos, onde todos se divertem, aprendem e, preservam as tradições polonesas. Busca-se refletir, que em geral, as danças constituem um cenário privilegiado para observações, pois possuem elementos próprios da cultura, com suas tradições, seus símbolos e suas práticas.

Conforme nos afirma (DIAS,2016, p.14) "a Polônia está aqui perto, e cada integrante da família Karolinka é responsável por trazer no caminhar do *Polonez,* ou no trote do *Lajkonik*, o ritmo do coração branco e vermelho".

São Mateus do Sul vive rodeada de traços poloneses, para os imigrantes é uma forma de faze-los sentir-se mais perto de sua terra natal a Polônia. É gratificante, de extrema importância tanto para o grupo como para a família polonesa de São Mateus do Sul, expor sua cultura, valores, crenças e costumes retratados por meio da dança. Bem como, a conscientização a cultura, sendo ela trazida á séculos por nossos antepassados.

Figura 04: integrantes do grupo exibindo o colorido dos trajes em meio a natureza

Fonte: Grupo Folclórico Karolinka

9 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de seus mais de 25 anos de atuação, o Grupo Folclórico Polonês Karolinka, orgulha-se por ter superado tantos obstáculos, os quais, rendem hoje boas

histórias de superação, dedicação e, comprometimento para com a cultura polonesa. O reconhecimento, como o grupo folclórico polonês de destaque no Brasil e para além dos horizontes. Sendo destaque, como uma das principais instituições que promovem a cultura da imigração polonesa, representando também a Capital da Erva Mate São Mateus do Sul.

A cultura Polonesa permeou pelo estado do Paraná e, pela cidade de São Mateus do Sul, tornando-se identidade cultural do povo, até hoje representada por meio do Grupo Folclórico Karolinka, apresentando o folclórico Polonês como um produto da cultura e valorização. O Grupo Folclórico Polonês Karolinka, proporciona a comunidade local, o contato verdadeiro com a cultura Polonesa, fazendo com que a sociedade analise sua capacidade e sua força em manter viva as tradições polonesas.

Nós somos tradição; nós somos canto; nós somos dança; nós somos cultura, nós somos KAROLINKA....

REFERÊNCIAS

ARQUIVO de Documentos relativos aos primeiros anos de existência da Braspol de São Mateus do Sul Paraná.

BURKE, Peter. **Cultura popular na idade moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

CARVALHO, Ana Alexandra Rodrigues. **Os museus e o patrimônio cultural imaterial**: Estratégias para o desenvolvimento de boas práticas. 2009. 223 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Curso de Mestrado em Museologia, Departamento de História, Universidade de Évora, Évora, 2009. Disponível em: <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/16929/1/TESE Os Museus e o PCI 2009.pdf>. Acesso em: 12 maio 2020.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas Ciências Sociais**. Bauru: EDUSC, 1999.

DIAS, Eduardo Covaleski. **Os Caminhos da Tradição, 25 anos do Grupo Folclórico Polonês Karolinka**. União da Vitória, 2016.

FARAH, Audrey Lilian de Souza. Karolinka i Karliczek - historia prawdziwa. Disponível em: http://www.krainadinozaurow.pl/

JANOSKI, Irio. Entrevista concedida a Ezieli Augustinhak Kaczyk. Em 09 de fevereiro de 2020.

LIVRO ATA da Braspol de São Mateus do Sul Paraná.

NUNES, Mylena Palazzo. **O Folclore Polonês como elemento de cultura e turismo em Curitiba**. Curitiba 2016.

RISKI, Ludovica Gimini. Entrevista concedida a Ezieli Augustinhak Kaczyk. Em 10 de março de 2020.

São Mateus do Sul 100 anos/Audrey Lilian de Souza Farah; colaboração Chico Guil. - Curitiba: Arte, 2012. 248 p.:il.

SCHILLING, Isabel Conti. **Os Traços Da Identidade Cultural Polonesa Nas Práticas Educacionais Da Escola Casemiro** Stachurscki. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DA LINHA "EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E MEMÓRIA", 1., 2010, Criciúma. Anais. Criciúma: Ediunesc, 2010. v. 1, p. 1 - 17. Disponível em: <http://periodicos.unesc.net/SELM/article/view/463>. Acesso em: 12 maio 2020.

STRINI, Paulinne Junqueira Silva Andresen. **Análise Histórica de Danças folclóricas aplicadas á anatomia como forma esducacional: uma experiência de extensão**. Ana Cristina Silva Rebelo; Tatiana de Sousa Fiuza; João Roberto da Mata; Polyanne Junqueira Silva Andresen Strini; Rosana Silva Barbosa; Arthur Ferreira do Vale; Tereza Raquel de Melo Alcântara-Silva. Revista UFG – Ano XV nº 15 – dezembro de 2014.

CAPÍTULO 18

A FORMAÇÃO CONTINUADA SOB O ASPECTO DE PRÁTICAS FORMATIVAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Data de aceite: 01/12/2020
Data de submissão: 03/09/2020

João Gabriel Rossi de Oliveira
UEM – Universidade Estadual de Maringá
Mestrando em Gestão, Tecnologia e Inovação em Urgência e Emergência
Francisco Beltrão – PR
http://lattes.cnpq.br/6882414216457097

Leisa Aparecida Gviasdecki de Oliveira
UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul
Mestre em Educação
Francisco Beltrão – PR
http://lattes.cnpq.br/3258506836676823

RESUMO: O objetivo deste artigo é analisar se a formação continuada que acontece na própria escola, e prevista em calendário escolar, é capaz de atender a demanda por conteúdo pedagógico necessária para o aperfeiçoamento docente do professor de educação profissional, abordando seus desdobramentos na formação destes professores. Dessa forma, devido à retomada a partir de 2003, de políticas de educação profissional no Estado do Paraná, a docência apresentou-se como amplo ramo de atuação profissional, sendo que tal situação esbarra numa questão significativa, pois a formação didático-pedagógica da graduação não prepara o docente para enfrentar a educação profissional e a formação inicial em cursos de bacharelado não apresenta os conhecimentos teóricos/epistemológicos do processo ensino-aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa de campo, bibliográfica e qualitativa, realizada por meio da aplicação de questionário aos professores da educação profissional e base teórico-metodológica composta por uma perspectiva sócio histórica, com autores que tratam da formação de professores e do trabalho como princípio educativo. Perceber a formação continuada como um processo reflexivo, capaz de introduzir novos objetivos de ensino e aprendizagem, além de auxiliar na construção de sentido pedagógico torna-se tarefa primordial dos encontros formativos, e desta forma, a análise dos questionários nos mostrou que os professores anseiam por componentes formativos que articulem o cotidiano escolar com as práticas profissionais.

PALAVRAS - CHAVE: educação; formação continuada; educação profissional; formação de professores.

THE CONTINUING FORMATION UNDER THE ASPECT OF TRAINING PRACTICES IN PROFESSIONAL EDUCATION

ABSTRACT: The objective of this article is to analyze whether the continuous training that takes place in the school itself and foreseen in school planning, is able to meet the demand for pedagogical content necessary for the teacher improvement of the professional education teacher, addressing its consequences in the training of these teachers. Thus, due to the resumption, from 2003, of professional education policies in the State of Paraná, teaching is presented as a broad branch of professional activity, and this situation comes up against an

significative question, since the didactic-pedagogical training of graduation doesn't prepare teachers to face professional education and initial training in baccalaureate courses does not present the theoretical / epistemological knowledge of the teaching-learning process. This is a field research, bibliographic and qualitative, carried out through the application of a questionnaire to teachers of professional education and basis theoretical-methodological from a socio-historical perspective, with authors who study teacher training and the work as an educational principle. Perceiving continuing education as a reflective process, capable of introducing new teaching and learning objectives, in addition to assisting in the construction of pedagogical meaning becomes a primary task of formative meetings, and in this way, an analysis from questionnaires revealed to us that teachers crave by formative components that articulate the school routine with professional practices.
KEYWORDS: education; continuing education; professional education; teacher training.

1 I INTRODUÇÃO

Visando a formação de uma sociedade baseada nos princípios de democracia, cidadania e justiça social a educação é tida como base de mudanças. Pensando nesta propositura é possível questionar se a educação, da forma que está, tem condições de ser o alicerce necessário para uma sociedade igualitária? Esta questão é ponto chave no cotidiano dos educadores, sendo discurso corriqueiro entre os docentes. Questionamentos nos remetem a levantar problemas, e estes nos conduzem ao desenvolvimento de pesquisas que sejam relevantes no processo de ensino.

Tal situação esbarra numa questão significativa, pois o currículo da formação do profissional que constitui o quadro docente da educação profissional é voltado em sua essência para atuação no mercado de trabalho, ou seja, o bacharelado. Araujo (2008) nos apresenta, que a formação didático-pedagógica da graduação não prepara o docente para enfrentar a educação profissional, pois, conforme Oliveira (2011) a formação inicial em cursos de bacharelado não apresenta os conhecimentos teóricos/epistemológicos do processo ensino-aprendizagem.

Essa lacuna poderia ser minimizada com uma oferta de formação continuada voltada especificamente aos professores que atuam no ensino profissionalizante, pois,

> "a docência na educação profissional compreende um saber específico: o conteúdo capaz de instrumentalizar o exercício profissional. A formação do docente da educação profissional deve garantir a articulação dos saberes técnicos específicos de cada área, dos saberes didáticos e do saber do pesquisador" (ARAUJO, 2008, p. 58).

Adentrando ainda mais no contexto da educação profissional, cabe pautar as indagações em qual a motivação para participar da formação continuada? Como ocorre essa formação continuada? O que ela deveria abordar? São identificadas mudanças na prática dos professores que participam das formações?

2 | A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A educação profissional remonta do tempo em que o saber era passado de geração em geração pela observação, prática e repetição. Aprendia-se, por tentativa e erro, repetindo as ações do professor, pelos saberes acumulados ao longo da história. Mais recentemente, outro marco na consolidação da educação profissional foi a Revolução Industrial e a necessidade de divulgação de técnicas para que as futuras gerações dessem continuidade aos ofícios, sendo que o aprendizado por tentativa e erro não era mais tolerado e o trabalhador precisaria ter um conhecimento técnico para desempenhar seu ofício.

Segundo Kuenzer (2007), podemos considerar que a Educação Profissional no Brasil teve seu início com o Decreto nº 7.566 de 1909 e a criação de 19 escolas de artes e ofícios em várias unidades da Federação, e complementa que

> "a formação de trabalhadores e cidadãos no Brasil, constituiu-se historicamente a partir da categoria dualidade estrutural, uma vez que havia uma nítida demarcação da trajetória educacional dos que iriam desempenhar funções intelectuais e instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão entre capital e trabalho" (Kuenzer, 2007, p.27).

Nesta perspectiva podemos identificar a diferenciação entre uma escola de elite, com formação intelectual e outra, direcionada aos trabalhadores, voltada para uma formação profissional no próprio contexto de trabalho, ensinando sobretudo a prática em detrimento as habilidades intelectualizadas, situação condizente com Araujo (2008), onde relata que a educação profissional em seu percurso histórico sempre foi marcada por dois projetos: o pragmático, que alinha a escola aos interesses do mercado, e o de uma pedagogia da práxis, que busca a formação crítica e onilateral do indivíduo.

Em 1971, ocorre uma profunda reforma na educação básica, tentando estruturar a educação de nível médio como profissionalizante para todos, buscando dessa forma atender aos anseios por mão de obra técnica qualificada para o mercado de trabalho. Mas, segundo Escott (2012), há que se destacar que na prática, a compulsoriedade acabou por se restringir ao âmbito público, notadamente nos sistemas de ensino estaduais e federal, ao passo que as escolas privadas continuaram, em sua absoluta maioria, a oferecer os currículos propedêuticos voltados para as ciências, letras e artes com vistas ao atendimento das elites brasileiras. Após sucessivas mudanças no currículo, a profissionalização obrigatória vai perdendo força e a partir de 1996 concentra-se em poucas unidades específicas de ensino profissionalizante.

Após anos relegada a segundo plano, ocorre à retomada a partir de 2003 das políticas de educação profissional e à docência apresentou-se como amplo ramo de atuação profissional. Também nesse período, no Estado do Paraná, após amplo debate entre especialistas da área de educação, desenvolveram-se os fundamentos e princípios curriculares, em que o "trabalho deve ser compreendido como princípio educativo"

(PARANÁ, 2006, p. 11), onde

> "Esta concepção encontra suporte em Gramsci, que, ao apontar o trabalho como princípio educativo, afirma não existir, no trabalho humano, a possibilidade de dissociação entre o trabalho manual e o intelectual, à medida que, mesmo no trabalho físico mais brutal e repetitivo, o pensamento se faz presente" (PARANÁ, 2006, p.17).

Nessa direção, conforme Griebeler (2013), a partir dessa época houve uma reorganização dos departamentos da Secretaria Estadual de Educação no Estado do Paraná, sendo criado o Departamento de Educação Profissional, com a finalidade de elaborar ações que pudessem aprofundar as discussões sobre a Educação Profissional na forma integrada, procurando adequar a oferta às novas demandas da sociedade e do trabalho.

3 I AS DIFICULDADES DO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Araujo (2008) nos apresenta um estudo onde conclui que os professores da educação profissional não se reconhecem como docentes, mas como profissionais de sua área, evidenciando uma resistência a uma ação fundada nas contribuições pedagógicas e também que parece impregnado nos professores a concepção de uma formação profissional voltada aos interesses do mercado, com o discurso da pedagogia pragmática, o que corrobora com os estudos de Álvares (2006) onde afirma ser a preocupação central dos docentes a ampliação de estudos mais técnicos de sua área, para domínio do conteúdo profissional, deixando em segundo plano os aspectos pedagógicos.

Nesse contexto, pretende-se além de ampliar a compreensão e discussão da temática, propor uma abordagem que envolva os docentes da Educação Profissional no processo de formação continuada pautado em propostas que incluam as considerações de teóricos como Nóvoa que apresenta cinco propostas as quais "*procuram valorizar a componente práxica, a cultura profissional, as dimensões pessoais, as lógicas colectivas e a presença pública de professores*" (Nóvoa, 2009, p. 45).

Nesse sentido podemos refletir sobre as práticas pedagógicas do professor de educação profissional, encontrando uma mistura de várias tendências pedagógicas, pois o contexto da formação é basicamente tecnicista e os saberes didáticos e de pesquisador ficam em segundo plano. Com isso concordamos com Araujo (2008) que a formação inicial do profissional não prepara o docente para enfrentar uma sala de instituição de educação profissional. As necessidades de transformação da prática pedagógica, se fazem presentes no sentido de aprimorar a docência enquanto prática transformadora, embasando a ação em fundamentos teóricos-metodológicos da educação.

> "No atual debate sobre a educação profissional e, especificamente acerca da formação do educador para a educação profissional, tem sido muito presente a visão dicotômica, que pode ser visualizada na separação e distinção entre profissionalização e escolarização" (ARAUJO, 2008, p.57).

Como afirma Monteiro e Giovanni (2008) a mudança deste quadro nos remete a melhorias e adequações não só na formação inicial dos professores, mas também nas questões relativas a oportunidades de continuidade e aprofundamento dessa formação durante a vida profissional, como parte da formação continuada ou em serviço dos professores.

Segundo Nóvoa (1991),

> "A formação continuada deve ser centrada na investigação e na reflexão seguindo o modelo estruturante que são organizados previamente a partir de uma lógica de racionalidade científica e técnica, ou o modelo construtivista que parte de uma reflexão contextualizada para a montagem dos dispositivos de formação contínua, no quadro de uma regulação permanente das práticas e dos processos de trabalho" (NÓVOA, 1991, p.21).

O que vai de encontro com a forma estrutural e verticalizada que se encontram os processos de formação continuada, onde especialistas externos moldam os conteúdos e repassam as escolas para que sejam trabalhados durantes os encontros de formação. Segundo Zanella (2015) a deliberação nº 1457/2004-SEED do Governo do Estado do Paraná, institui que as escolas não estão autorizadas a alterar a formação proposta e se o fizerem, devem encaminhar o projeto para o departamento da Secretaria de Educação relacionado e aguardar autorização, o que torna o processo extremamente burocrático e "nessa condição, possivelmente, encontram-se os motivos que limitam a busca por parcerias ou projetos autônomos e/ou expliquem casos de não registro desses projetos nos documentos oficiais das instituições" (Zanella, 2015 p. 24).

Segundo Araujo (2008, p. 59) "o perfil docente de educação profissional não pode moldar-se à feição de transmissor de conteúdos definidos por especialistas externos", mas deve "alicerçar-se numa reflexão na prática e sobre a prática, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores" (CANDAU *apud* NÓVOA, 1996, p. 147).

Além disso, a formação continuada é um momento de transformação, pois docentes são instigados a apontar problemáticas inerentes ao processo de ensino e aprendizagem e ainda, segundo Freire (1972, p. 136) "a formação é um fazer permanente que se refaz constantemente na ação, para se ser, tem de se estar sendo".

4 I METODOLOGIA

O presente estudo foi estruturado com o levantamento do conteúdo ministrado durante as formações pedagógicas ofertadas no Colégio Estadual Reinaldo Sass durante

o ano de 2017, avaliando a percepção dos professores sobre os benefícios advindos do processo formativo e de que forma essa formação contribuiu para o aprimoramento da prática pedagógica, sendo realizada pesquisa de campo, bibliográfica e qualitativa, por meio da aplicação de questionário que abordou 3 questões para professores da educação profissional que haviam participado das formações, sendo elas: "De que forma a formação pedagógica contribui para a melhoria da sua prática?", "Qual sua motivação em participar dos encontros de formação pedagógica?" e "O que poderia melhorar na formação pedagógica ofertada na escola?".

Conforme Marconi (2000), a pesquisa de campo é um processo com o objetivo de obter novos conhecimentos no âmbito da realidade social, além de se presentar como o principal meio de buscar informações acerca de um problema para qual se busca uma resposta e para Fleming, *et al* (2004, p. 42), a pesquisa de campo "é o local onde os fatos, fenômenos e processos ocorrem, podendo ocorrer observações diretas, levantamentos, estudos de casos dentre outros", caracterizando-se como uma fonte de dados fidedigna.

Para a condução do processo de busca científica, segundo Marconi (2000), o levantamento bibliográfico é uma etapa importante da pesquisa de campo, pois proporciona uma revisão sobre a literatura disponível referente ao tema abordado, oferecendo assim elementos para fundamentar e justificar a escolha do tema.

Optou-se pela pesquisa qualitativa que para Gil (1999), é aquela onde há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objeto e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números.

Como instrumento de coleta de dados utilizou-se um questionário, definido por Fleming, *et al* (2004), como uma coleção de questões que são perguntadas e anotadas por um entrevistador.

Os dados foram analisados de acordo com a técnica de análise de conteúdo de Bardin (1977), a qual compreende as fases de pré-análise, análise (exploração do material) e tratamento dos resultados e interpretação.

5 I LEVANTAMENTO DO CONTEÚDO DAS FORMAÇÕES OFERTADAS NO ANO DE 2017, NA ESCOLA ESTUDADA

O Colégio Estadual Reinaldo Sass foi fundado em 1969, sendo adotado o nome em homenagem a Reinaldo Sass, funcionário da Colônia Agrícola Nacional General Osório (Cango), sendo um dos pioneiros e construtores do município na década de 40. Tem, atualmente, cerca de 800 alunos matriculados entre os Cursos de Ensino Fundamental, Médio, Profissional e demais projetos de atividade complementar. Conta ainda com um quadro de aproximadamente 120 educadores entre professores, equipe pedagógica e funcionários. Durante o ano de 2017 foram realizados 4 encontros de formação continuada na escola, totalizando 48 horas. Nestes momentos optou-se por trabalhar temas pertinentes ao

dia-a-dia da escola concomitantemente com os temas propostos pela Secretaria de Estado da Educação (SEED-PR). Na ocasião houve a discussão em grupo para a realização de atualização no Projeto Político Pedagógico da escola, bem como questões administrativas. No que tange a formação pedagógica propriamente dita, podemos identificar as seguintes temáticas:

- Semana Pedagógica 1° semestre - 13/02/2017 e 14/02/2017 (16h): Diretrizes Curriculares da Educação Profissional: "Dimensões Teórico-Metodológicas da Educação Profissional"
- Oficinas de formação em ação 1° semestre - 02/06/2018 (8h) - O professor autor na elaboração de Material Didático
- Semana Pedagógica 2° semestre - 24/07/2018 e 25/07/2018 (16h) - Mediação de conflitos e conselho de classe
- Oficinas de formação em ação - 06/10/2017 (8h) – Projeto Político-Pedagógico e Plano de Ação da Escola pelo Parecer n.º 07/2014;

As reflexões pautaram-se na leitura de textos base encaminhados pela Secretaria de Estado da Educação, e na sequência realizadas as discussões sobre os textos em grupos de professores. Os participantes foram todos os professores dos cursos técnicos profissionalizantes de técnico em Enfermagem e técnico em Segurança do Trabalho.

6 I CONSIDERAÇÕES DOS DOCENTES DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SOBRE A FORMAÇÃO OFERTADA

Perceber a formação continuada como um processo reflexivo, capaz de introduzir novos objetivos de ensino e aprendizagem, além de auxiliar na construção de sentido pedagógico é tarefa primordial dos encontros formativos, e conforme Machado (2008) os professores da educação profissional enfrentam novos desafios relacionados as mudanças apresentadas pela organização atual do trabalho e a construção e reconstrução dos saberes se apresenta como fundamental para a atuação enquanto docente.

Desta forma, a análise do questionário nos apresentou que os professores anseiam por componentes formativos que articulem o cotidiano escolar com as práticas profissionais, o que nem sempre ocorre pois, conforme Zanella (2015), historicamente os programas de formação continuada caracterizam-se pela realização de cursos, palestras e oficinas desenvolvidas em Semanas Pedagógicas e Formações propostas pelos Núcleos Regionais de Educação (NRE).

Na questão "De que forma a formação pedagógica contribui para a melhoria da sua prática?" tivemos um consenso de que a formação continuada é importante, mas que acaba tornando-se pouco atrativa devido aos conteúdos abordados, que distanciam-se da realidade da educação profissional, como pode-se verificar pela fala dos docentes:

"Todavia, é lamentável que poucos temas sejam relacionados ao campo da educação profissional, há que se considerar esta lacuna nas formações pedagógicas" (professor 1)

"Gostaria que contribuísse, mas as formações são muito amplas, deveriam ser mais direcionadas de acordo com o curso" (professor 3)

"Proporcionando reflexões e diálogos entre professores de diferentes disciplinas, mas evidencia-se o fato de que os temas abordados são repetitivos e sem perspectiva de mudança" (professor 8)

Nesta perspectiva concordamos com Araujo (2008) quando nos apresenta que

> "A formação continuada de profissionais para a docência na educação profissional seja assumida pelas instituições como ação intrínseca aos seus processos formativos, bem como seja estratégia integrante das políticas de educação profissional" (ARAUJO, 2008, p. 61).

E pactuamos com a ideia de Freire (2006) onde afirma que na formação permanente a reflexão crítica sobre a prática é fundamental, que todo processo de formação deve fazer sentido para o educador e se voltar para o exercício cotidiano. Assim, a formação pedagógica deveria permitir aos docentes reflexão sobre as disciplinas em que atuam e nos aspectos que poderiam melhorar.

A segunda questão: "Qual sua motivação em participar dos encontros de formação pedagógica?" revela uma grande parcela desmotivada a participar das formações, tendo em vista as mesmas questões de conteúdo apontadas acima, onde a inquietude quanto a novos conhecimentos ainda existe, mas acaba não sendo suficientemente valorizada pelos envolvidos no processo, e a distância que se encontra entre a formação pedagógica para os cursos regulares e os dos cursos profissionalizantes pode ser a responsável por esta baixa motivação dos docentes, conforme os excertos abaixo

"Sempre procuro pensar que pode melhorar" (professor 3)

"Considerando os assuntos de muitas formações, muitas vezes a motivação não é a melhor" (professor 5)

"Há uma desmotivação em participar da formação pedagógica devido a vulnerabilidade dos temas apresentados, as reflexões acabam se perdendo". (professor 8)

"Particularmente eu participo com entusiasmo, [...], mas, quando se reportar a concentração, ao foco, parece redundante mas sente-se falta de algo específico para a educação profissional" (professor 1)

Desta forma concordamos com Candau (1996) onde afirma que a formação continuada não pode ser concebida como um processo de acumulação, mas sim como um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, e concluímos que a formatação de cursos para professores de diferentes áreas acaba tornando-se altamente desestimulante.

Na terceira e última questão, "O que poderia melhorar na formação pedagógica ofertada na escola?" busca-se compreender o que poderia melhorar na formação

pedagógica, e neste quesito, o resultado aponta em unanimidade para a questão de a temática ser mais pertinente a educação profissional.

"Que a formação seja direcionada aos professores dos cursos profissionalizantes" (professor 2).

"Sei que o conteúdo das formações vem formatado e que a escola não tem muita autonomia neste sentido, mas acredito que sempre que possível conteúdos relacionados ao aperfeiçoamento da prática poderiam ser úteis" (professor 5).

"Como o curso é técnico, precisamos temas pedagógicos voltados também para essa área, talvez com o aproveitamento dos próprios colegas, com sua própria experiência a ser repassada, imagino que o aproveitamento seria melhor" (professor 6).

Nesta perspectiva, para Nóvoa (1992, p.28), "os professores têm de se assumir como produtores de sua profissão" o que reforça o ideal que se busca de reflexão sobre a prática transformando o ato educativo e para Candau (1996, p.143) "o *locus* da formação a ser privilegiado é a própria escola" e continua que "todo processo de formação continuada tem que ter como referência fundamental o saber docente", o que condiz com a realidade encontrada nas respostas dos docentes.

Por fim, tendo por base os estudos e posicionamentos citados, pode-se entender a formação continuada como o momento em que as possibilidades diferenciadas e inovadoras na educação podem ser aprimoradas, visando instigar à docência em sua perspectiva crítica-reflexiva, levando a iniciar as mudanças desejadas na educação começando pelas práticas profissionais. A formação surge com etapa de qualificação profissional e espaço de interação pedagógica definindo conceitos na construção docente. Porém, destaca-se, pelos relatos que existe uma necessidade de aperfeiçoamento constante do profissional e esta lacuna não é satisfeita durante os encontros de formação continuada ofertados pela escola.

7 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se pela forma com que é concebida a formação no âmbito da Secretaria de Estado da Educação a dificuldade para a escola de, ao tratar com os professores da educação profissional, abordar temas pertinentes a essa categoria, em sua especificidade. Ao pensarmos sobre a formação desses profissionais nos deparamos com as particularidades da educação profissional, que muito embora abranja situações inerentes à docência, é uma modalidade de ensino com características próprias.

Assim, a escola surge como espaço privilegiado para a formação, e "deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens" (Nóvoa, 1992, p. 36).

Acreditamos que um ponto de partida possa ser a discussão e reflexão em grupo, que surge com estratégia de formação com grande importância e fácil execução, possibilitando

a participação dos próprios professores no processo de formação dos seus pares, pois desta forma o docente poderá compreender a articulação entre as disciplinas e os demais processos educativos.

Cabe também explicar que defender a escola como lócus privilegiado da formação, não significa excluir a possibilidade de parcerias com outras instituições, como universidades e demais instituições, porém é importante ressaltar que estas não dissociem da escola e entendam o professor como um sujeito em processo de constante formação.

Por fim, lamentamos a atual conjuntura de formação continuada e que a maioria dos professores tenham pouco interesse em participar desses encontros, mas quando o desenvolvimento docente é iniciado, as condições educacionais começam a ser alteradas e o envolvimento voluntário dos participantes constituem condição fundamental para o sucesso da ação.

REFERÊNCIAS

ÁLVARES, W.O.M. **O Docente engenheiro frente aos desafios da formação pedagógica no ensino superior.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

ARAUJO, R. M. L. Formação de Docentes para a Educação Profissional e Tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação profissional. **Trabalho & Educação** (UFMG), v. 17, p. 53-64, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: Tendências Atuais. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. **Formação de professores**: **tendências atuais**. São Carlos: EdUFSCar, 1996. p. 139 – 152.

ESCOTT, C. M. História da educação profissional no brasil: as políticas públicas e o novo cenário de formação de professores nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia. **IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil".** Anais. João Pessoa, 2012. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.51.pdf>. Acesso em: 18 julho 2018.

FLEMING, S. F. (org.). **Manual para elaboração de trabalhos científicos.** 1 ed. Cascavel: Igol, 2004. 75 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.1972.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, A. S. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais**. Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29. Maio/jun., 1995.

GRIEBELER, Janice R. Cardoso. A política de educação profissional no paraná no período de 2003 a 2010**. Jornada de HISTEDBR, 11**. Anais. Cascavel – PR. 2013. Disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo_simposio_2_773_janice-mondrone@hotmail.com.pdf. Acesso em 20 de julho de 2018.

KUENZER, A. Z. (org). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** São Paulo: Cortez, 2007.

MACHADO, L. R. de S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional**. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica – Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC, SETEC, V. 1, n. 1, jun. 2008.

MARCONI, M. A., LAKATOS, E.M, **Fundamentos de metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas 2003.

MONTEIRO, D. C. e GIOVANNI, L. M. Formação continuada de professores: o desafio metodológico. In: MARIN, A. J. (Org) **Educação continuada**. Campinas – SP: Papirus, 2000, p. 129-144.

NÓVOA. Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa – Portugal: Dom Quixote, 1992.

_____. Concepções e práticas da formação continua de professores. In: NÓVOA, Antonio. **Formação contínua de professores**: **realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

_____. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa – Portugal: EDUCA, 2009.

OLIVEIRA, V. S. de. **Ser Bacharel e professor**: sentidos e relações entre o bacharelado e a docência universitária. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Fundamentos Políticos e Pedagógicos da Educação Profissional do Paraná.** Versão Preliminar. Curitiba: SEED – PR, 2006.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: Primeiras aproximações. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1991.

ZANELLA, A. M. **Programa de capacitação da SEED/PR (2011-2014): aspectos políticos e ideológicos na formação continuada de professores**. 2015. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2015.

CAPÍTULO 19

ENSINO DE GEOGRAFIA: A CONTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS PARA ALFABETIZAÇÃO GEOGRÁFICA

Data de aceite: 01/12/2020

Vanusa Aparecida Almeida
Secretaria Municipal de Educação
UNEMAT
Cáceres – MT
http://lattes.cnpq.br/3562614491839351

Ana Paula de Carvalho Monez
Secretaria Municipal de Educação
Curvelândia – MT

Luciana Coghi da Cruz
Secretaria Estadual de Educação
Curvelândia – MT

Luiz Rodrigues
UNEMAT
Cáceres – MT
http://lattes.cnpq.br/0564613824812686

Maria Margareth Mendonça
Secretaria Municipal de Educação
Cáceres – MT

Renata Caroline dos Santos Lopes
Secretaria Municipal de Educação
Cáceres – MT
http://lattes.cnpq.br/5284897875287538

RESUMO: A discussão que trazemos resulta do periodo de observação, em uma escola estadual na cidade de Cáceres-MT. O trabalho foi com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Referência Curricular de Mato Grosso (DRC-MT) reforça a ideia da Geografia como um componente importante para entender o mundo, a vida e o cotidiano, desenvolver nos estudantes o raciocínio geográfico e o pensamento espacial.
PALAVRAS - CHAVE: Ensino de geografia. Práticas Pedagógicas. BNCC.

ABSTRACT: The discussion we bring about results from the observation period, in a state school in the city of Cáceres-MT. The work was with students from the early years of elementary school. The National Common Curricular Base (BNCC) and the Document Reference Curricular of Mato Grosso (DRC-MT) reinforces the idea of Geography as an important component to understand the world, life and daily life, to develop in the students the geographic reasoning and the thought space.
KEYWORDS: Geography teaching. Pedagogical practices. BNCC.

INTRODUÇÃO

Este trabalho foi desenvolvido durante observações em salas de aula, com alunos na faixa etária de 06 a 07 anos. O trabalho realizado abrangeu a relatividade de aprendizado e aplicabilidade da teoria com a prática. A prática é de grande importância para que possamos ter consciência da realidade dos alunos e professores das escolas, quando observamos, adquirimos experiência, quando questionamos, sanamos dúvidas antes mesmo de nossa própria prática.

O DRC-MT (2018) é uma ferramenta

desenvolvida para auxiliar os educadores que têm como objetivo contribuir para o planejamento de seu trabalho e para o projeto pedagógico da sua equipe escolar e do sistema de ensino do qual faz parte. Desse modo, sua prática na ação didática escolar reforça o estudo e a reflexão dos alunos acerca dos conteúdos ministrados.

Sabe-se que para educar, necessitamos de um suporte que vá além dos significados e conteúdos de diferentes disciplinas e isso só será possível realmente se estiverem de acordo com atitudes éticas abertas à ação e a reflexão sobre o que realizamos no nosso dia a dia na escola.

Essa pesquisa sustenta-se em uma abordagem na qual a metodologia de pesquisa foi a observação, tendo uma abordagem qualitativa, em que se buscou direcionar o olhar investigativo sobre a questão do ensino de Geografia na escola, a postura dos professores e os resultados de ações afirmativas sobre a aprendizagem dos alunos. Os sujeitos envolvidos foram professores e alunos de uma escola de Cáceres, Mato Grosso da rede estadual. O instrumento utilizado foi a observação, com o objetivo de desvelar as concepções teóricas e práticas dos professores que permeiam seu cotidiano, buscando identificar como é desenvolvida e qual a finalidade do ensino de Geografia.

ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: ALGUMAS CONCEPÇÕES SOBRE BNCC E DRC-MT

A observação foi realizada no 1º ano do Ensino Fundamental/anos iniciais, portanto resolvemos trazer o quadro de habilidades para o ensino de geografia para esse ano escolar e assim podermos compreender as práticas pedagógicas das professoras relacionando com as unidades temáticas e habilidades.

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	ANO/FAIXA
O sujeito e seu lugar no mundo	O modo de vida das crianças em diferentes lugares	(EF01GE01) Descrever características observadas de seus lugares de vivência (moradia, escola etc.) e identificar semelhanças e diferenças entre esses lugares.	1º
O sujeito e seu lugar no mundo	O modo de vida das crianças em diferentes lugares	(EF01GE02) Identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras de diferentes épocas e lugares.	1º
O sujeito e seu lugar no mundo	Situações de convívio em diferentes lugares	(EF01GE03) Identificar e relatar semelhanças e diferenças de usos do espaço público (praças, parques) para o lazer e diferentes manifestações.	1º

O sujeito e seu lugar no mundo	Situações de convívio em diferentes lugares	(EF01GE04) Discutir e elaborar, coletivamente, regras de convívio em diferentes espaços (sala de aula, escola etc.).	1º
Conexões e escalas	Ciclos naturais e a vida cotidiana	(EF01GE05) Observar e descrever ritmos naturais (dia e noite, variação de temperatura e umidade etc.) em diferentes escalas espaciais e temporais, comparando a sua realidade com outras.	1º
Mundo do trabalho	Diferentes tipos de trabalho existentes no seu dia a dia	(EF01GE06) Descrever e comparar diferentes tipos de moradia ou objetos de uso cotidiano (brinquedos, roupas, mobiliários), considerando técnicas e materiais utilizados em sua produção.	1º
Mundo do trabalho	Diferentes tipos de trabalho existentes no seu dia a dia	(EF01GE07) Descrever atividades de trabalho relacionadas com o dia a dia da sua comunidade.	1º
Formas de representação e pensamento espacial	Pontos de referência	(EF01GE08) Criar mapas mentais e desenhos com base em itinerários, contos literários, histórias inventadas e brincadeiras.	1º
Formas de representação e pensamento espacial	Pontos de referência	(EF01GE09) Elaborar e utilizar mapas simples para localizar elementos do local de vivência, considerando referenciais espaciais (frente e atrás, esquerda e direita, em cima e embaixo, dentro e fora) e tendo o corpo como referência.	1º
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Condições de vida nos lugares de vivência	(EF01GE10) Descrever características de seus lugares de vivência relacionadas aos ritmos da natureza (chuva, vento, calor etc.).	1º
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Condições de vida nos lugares de vivência	(EF01GE11) Associar mudanças de vestuário e hábitos alimentares em sua comunidade ao longo do ano, decorrentes da variação de temperatura e umidade no ambiente.	1º

Quadro 1: Habilidades do Componente Geografia

Fonte: (BNCC, 2017)

É importante que desde a creche, pré-escola e anos iniciais se desenvolvam atividades envolvendo esquema corporal, brincadeiras e jogos que levem a criança a explorar o espaço e tudo o que ele contém. Num primeiro momento a referência espacial da criança é o seu corpo, sua família, consequentemente já consegue situar um objeto em relação ao outro e participação social.

> Em seu cotidiano, por exemplo, elas desenham familiares, enumeram relações de parentesco, reconhecem-se em fotos (classificando-as como antigas ou recentes), guardam datas e fatos, sabem a hora de dormir, de ir para a escola, negociam horários, fazem relatos orais, revisitam o passado por meio de jogos, cantigas e brincadeiras ensinadas pelos mais velhos, posicionam-se criticamente sobre determinadas situações, e tantos outros (BNCC, 2017, p. 365).

O estudo de como são desenvolvidas as atividades nas aulas de Geografia foram feitas com duas professoras do Ensino Fundamental na rede pública, todas com formação em curso superior em Pedagogia. Em seus relatos disseram que trabalham a disciplina de Geografia uma vez por semana conforme a matriz curricular da escola, mas é estudada também em conteúdos que se referem a ela através de temas desenvolvidos em projetos.

As professoras disseram que os alunos interessam pelas aulas de geografia e seus conteúdos, porque sentem curiosidade de saber o porquê das coisas, principalmente quando são realizadas as aulas campo, esses momentos instigam a imaginação e o cognitivo deles em diferentes conexões e escalas.

> Esses espaços devem ser enfocados de modo que o estudante perceba a si e a sua família na dinâmica dos múltiplos modos de vida dos grupos sociais: moradores das periferias e dos condomínios de luxo; latifundiários e assalariados do meio rural, quilombolas, indígenas e populações ribeirinhas, entre outros. A análise da temática deve focar as dinâmicas das transformações caracterizadas pelas interações de fatores naturais, históricos, sócias, econômicos e políticos e seus impactos positivos e/ou negativos no meio ambiente. (O.C. Ciências Humanas, 2010, p. 23).

As estratégias usadas pelas professoras são variadas nas aulas de Geografia como, passeios para observação do espaço, meio ambiente, contato com objetos, animais e plantas e etc. Essas metodologias tornam o estudo da disciplina mais interessante, pois através delas pode-se compreender melhor o letramento cartográfico.

> O professor pode colaborar com a construção do Letramento Cartográfico ao proporcionar atividades que impliquem desde a exploração do espaço da escola, à leitura e/ou elaboração de mapas ou plantas, refletindo criticamente sobre o uso dos espaços na escola, no município, no Brasil e no mundo. (DRC-MT, 2018, p. 39)

Todas essas atividades precisam de materiais didáticos e concretos, para que tenham a participação ativa dos alunos, porque vendo e manuseando, é que vão assimilar e repassar o que entenderam. As maiores dificuldades nesse tipo de aulas são a falta

de recurso, como a falta de locomoção para uma aula campo em um espaço um pouco distante, a autorização da família, o apoio da instituição escolar, e quando o conteúdo necessita de recursos concretos como, por exemplo, os globos terrestres, mapas etc.

Todavia quando acontece esse tipo de problema, o melhor é buscar imagens e utilizar sites da internet como fonte de pesquisa.

> Partindo das atividades de trabalho e lazer, o estudo da Geografia permite conferir sentido às dinâmicas das relações entre pessoas e grupos sociais e, desses, com a natureza. Na faixa etária dos Anos Inicias do Ensino Fundamental é essencial o desenvolvimento da aptidão de leitura por meio de fotos, desenhos, plantas, maquetes e de diversas representações, de tal modo que os estudantes desenvolvem a percepção e o domínio do espaço. (DRC-MT, 2018, p. 107)

Contemporaneamente educadores e educandos estão num processo significativo de ensino aprendizagem, a preocupação em formar alunos sensíveis, criativos, intuitivos, críticos, com vontade de buscar soluções para transformar a realidade, é que o professor ouve seu aluno, explora seus conhecimentos prévios e oferece oportunidades para que amplie o seu conhecimento, fica estabelecida a ação pedagógica, baseada numa prática interativa, que respeita e valoriza o saber do aluno, não antecipando o processo de raciocínio do aluno, estimulando a participação ativa e a troca de experiências na busca de transformações da sociedade, partindo de cada cidadão que está em formação, assim contrariando a visão tradicional da educação. Neste sentido também corrobora Novaes (2005, p.8):

> [...] a Geografia deve ser ensinada desde as Séries Iniciais, pois essa disciplina escolar permite compreender a dinâmica do espaço social contemporâneo, qualquer que seja a escala de analise. [...] A Geografia, nas séries iniciais, tem uma contribuição a oferecer: a de alfabetizar geograficamente os alunos, desenvolvendo neles a capacidade de observar, ler compreender o meio, uma vez que o educando deve atuar de maneira cidadã na sociedade.

Essas metodologias facilitam a aprendizagem porque suscita à curiosidade, a expectativa, a alegria, a vontade de fazer de todos, motivam para que o conhecimento não fique só com o professor, mas também com o aluno, para que ele também traga para a sala de aula suas experiências, dúvidas e saberes. Segundo Cavalcanti,

> Em suas atividades diárias, alunos e professores constroem geografia, pois, ao circularem, brincarem, trabalharem pela cidade, pelos bairros, constroem lugares, produzem espaço, delimitam seus territórios; vão formando, assim, espacialidades cotidianas em seu mundo vivido e vão contribuindo para a produção de espaços geográficos mais amplos. Ao construírem geografia, eles também constroem conhecimentos sobre o que produzem, que são conhecimentos geográficos (CAVALCANTI, 2002, p. 33).

Existem vários documentos curriculares que trazem alguns objetivos e sugestões de como trabalhar os conteúdos da geografia. Eles são os melhores auxiliadores, mas nada impede que também busque outras fontes, que podem trazer situações do dia a dia, situações problemas, charadas e etc. Para Callai (2003), as abordagens a serem realizadas devem ser concentradas a partir de fatos do cotidiano, a partir da leitura do mundo vivido da criança, ainda mais durante os anos iniciais.

Durante aobservação, percebemos que os alunos ficam muito mais atentos quando são realizadas atividades que abordam o que eles vivenciam no seu dia a dia, sendo na escola ou fora dela. Foi possível ver o entusiasmo de cada aluno ao abordar o tema sobre o município onde eles vivem, utilizando recursos como vídeos, fotos da fundação da cidade, as mudanças que o município teve nos espaços físicos e geográficos, e como o ensino da disciplina de geografia é importante, e o mais importante que pode aprender os conceitos científicos de geografia no próprio meio onde vive.

> Os conhecimentos geográficos devem ser constituídos em diversas escalas: regional, nacional e global, proporcionando a concepção ampla e crítica referente a realidade, oportunizando a construção de noção de pertencimento, localização, orientação e organização das experiências e vivências em diferentes locais.(DRC-MT, 2018, p. 107)

Essas práticas pedagógicas incitam no aluno o protagonismo na busca do conhecimento, tornando-o autônomo, tendo o professor como mediador dessa teoria e prática.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Em síntese nota-se que a aprendizagem é um momento ímpar em que tivemos oportunidades de vivenciar a prática pedagógica nas aulas de Geografia. E a intertextualidade entre o que eles já conheciam no seu cotidiano e os conceitos científicos apresentados em sala de aula proporcionaram a eles um embasamento em conceitos científicos, enriquecendo os seus conhecimentos.

Percebemos que a fundamentação teórica dos documentos curriculares são os nossos aliados na prática em sala de aula para que tenhamos competência na ministração dos conteúdos e de como lidar com o aluno. Sabemos também que o professor como mediador do ensino, deve se atualizar periodicamente para levar novas formas de ensino, e práticas de aprendizagem para os alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Brasília, DF, 2017.

CALLAI, Helena. O estudo do município ou a Geografia nas séries iniciais. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos, et all. Geografia em sala de aula: práticas e reflexões. 4ª ed. Porto Alegre: UFRGS, 2003., Helena. O ensino em Estudos Sociais. 2ª ed. Ijuí: Unijuí, 2002.

CAVALCANTI, L.S. Geografia, escola e construção do conhecimento. Campinas: Papirus, 1998.

NOVAES, Ìnia Franco de. A Geografia nas séries iniciais do ensino fundamental: desafios da e para a formação docente. 2006. 221 f. dissertação (Pós-graduação em Geografia) – Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2006. Disponível em: http://www.bdtd.ufu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=879 Acessado em: 17/04/2019

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Orientações Curriculares: Área de Ciências Humanas: Educação Básica. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: Defanti, 2010.

Secretaria de Estado de Educação. Documento de Referência Curricular para Mato Grosso: Educação Infantil. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: 2010.

CAPÍTULO 20

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E AS ATIVIDADES INTEGRADAS DO NÚCLEO DE ESTUDOS E ORIENTAÇÃO AMBIENTAL - NEO AMBIENT

Data de aceite: 01/12/2020

Clezi Conforto Zambon
UNILINS, NEOAmbient
Lins – SP
http://lattes.cnpq.br/5817162032057371

Ana Maria Taddei Cardoso de Barros
UNILINS, NEOAmbient
Lins – SP
http://lattes.cnpq.br/7194907882677450

Sandro da Silva Pinto
UNILINS, NEOAmbient
Lins – SP
http://lattes.cnpq.br/6516996765483012

RESUMO: Por meio de estudos e projetos de educação ambiental pode-se transmitir à sociedade a real situação, principalmente a preocupação quanto à disponibilidade dos recursos naturais, resultando em diversas ações de pesquisa e desenvolvimento dirigidos a gestão ambiental e ao planejamento, pois, o atual desafio é produzir mais com o menor impacto possível. O NEO Ambient tem como objetivo a pesquisa, educação e conscientização ambiental, bem como o aprimoramento do conhecimento da área com uma abordagem sistêmica, integrada e multidisciplinar com a colaboração de especialistas, fortalecendo a relação sociedade - meio ambiente. Foram realizados trabalhos de pesquisa e desenvolvimento de projetos que resultaram em dezenas de artigos científicos publicados no âmbito nacional e internacional, no qual contribui para o desenvolvimento de ações mitigadoras e proposições de políticas públicas referentes ao tema socioambiental em conjunto com as ações de capacitação e educação ambiental. As ações realizadas não só beneficiam o meio ambiente, bem como possibilita o contato do aluno de graduação com projetos na área ambiental e sustentabilidade, além de englobar iniciativas de educação ambiental junto às crianças das escolas municipais.

PALAVRAS - CHAVE: Núcleo de estudos, meio ambiente, ações cooperativas, educação ambiental.

ENVIRONMENTAL EDUCATION AND THE INTEGRATED ACTIVITIES OF THE STUDY CENTER AND ENVIRONMENTAL ORIENTATION - NEO AMBIENT

ABSTRACT: Through studies and environmental education, projects can transmit to society the real situation, especially the concern about the availability of natural resources, resulting in several research and development activities aimed at environmental management and planning, for the current challenge it is to produce more with the least possible impact. NEO Ambient aims to target research, education and environmental awareness, as well as the improvement of knowledge of the area with a systemic approach, integrated and multidisciplinary collaboration with specialists, strengthening the relationship between society and the environment. Were carried out research works and development projects that have resulted in dozens of scientific papers published in national and international

level, which contributes to the development of mitigating actions and proposals of public policies regarding the environmental theme in conjunction with the training and education actions environmental. The actions taken not only benefits the environment and enables contact with graduate student projects in the environmental and sustainability area, and encompass environmental education initiatives with the children of municipal schools.
KEYWORDS: Core studies, environment, cooperative actions, environmental education.

1 I INTRODUÇÃO

Atualmente vivencia-se um período de crise, que se faz notar em diversas áreas social, econômica e ambiental, representado pelo esgotamento dos recursos naturais (CAPRA, 1997). A água que até pouco tempo pensava-se ser um bem infinito e abundante, atualmente passou a ser um recurso escasso em diferentes pontos do globo terrestre. Mesmo com o ciclo hidrológico realizando sua constante renovação, a qualidade deste recurso natural está sofrendo alterações. Segundo Gomes (2010) desde a Eco 92 pode-se constatar em escala mundial um significativo aumento da preocupação da sociedade em geral quanto à disponibilidade de recursos naturais em relação ao aumento da demanda devido ao crescimento populacional e dos bens de consumo e serviço. Essa preocupação tem resultado em diversas ações de pesquisa e desenvolvimento dirigidos a gestão ambiental e ao planejamento, pois o atual desafio é produzir mais bens de consumo com o menor impacto possível para o meio ambiente. Como forma de conseguir manter a qualidade dos recursos, a comunidade científica vem se posicionando e têm contribuído fundamentalmente em descobrir técnicas e soluções para a problemática ambiental. As ações de pesquisa constituem um processo educativo para a investigação, visando à inovação e à solução de problemas científicos e tecnológicos, envolvendo todos os níveis e modalidades de ensino, com vistas ao desenvolvimento social, ao bem-estar do ser humano e à preservação da natureza. Mas para obter resultados é necessário que todo o conhecimento adquirido seja difundido para a sociedade, em todos os seus níveis, com finalidade de alardear a importância da colaboração de cada cidadão na defesa do meio ambiente.

Como forma de alcançar tais objetivos, são necessários a criação de instituições que realizem trabalhos de educação ambiental e inovação científico-tecnológica, para contribuir com o desenvolvimento sustentável, de forma acessível e próxima da comunidade. O Núcleo de Estudos e Orientação Ambiental vem de encontro para o fortalecimento da relação sociedade - ambiente promovendo o desenvolvimento de ações cooperativas com atividades acadêmicas através da pesquisa, educação ambiental e propostas de intervenções em problemas ambientais. O núcleo visa à promoção, com a colaboração de especialistas, da educação e conscientização ambiental, assim como o aprimoramento do conhecimento da área com uma abordagem sistêmica, integrada e multidisciplinar.

As atividades tiveram inicio em março de 2012 e encerradas em junho de 2016,

período em que foram publicados dezenas de artigos científicos no âmbito nacional e internacional, no qual contribuíram para o desenvolvimento de ações mitigadoras e proposições de políticas públicas referente ao tema ambiental.

2 I MATERIAIS E MÉTODOS

O Núcleo de Estudo e Orientação Ambiental – NEO Ambient teve como princípio a formação de um grupo de professores e alunos para o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares em questões ambientais. Para tanto o NEO elencou linhas de pesquisas que atendam às necessidades de transformação e melhoria da qualidade de vida e do ambiente, sendo elas: cianobactérias, monitoramento de água e sedimentos em afluentes do rio Tietê, estudos sobre o aquífero Guarani (efluentes líquidos, águas superficiais, águas subterrâneas, solo e sedimentos), pulverização de insumos agrícolas, resíduos sólidos urbanos do município de Lins (resíduos e solo). Os projetos são orientados por professores pesquisadores gabaritados, com experiência nas áreas de atuação, sendo 3 mestres e 7 doutores.

O núcleo possui uma infraestrutura completa que atende as necessidades dos pesquisadores e bolsistas, como laboratórios, salas, computadores, softwares, materiais e embarcação para coletas, veículos, recurso para cursos e capacitação dos professores e alunos.

3 I RESULTADOS E DISCUSSÃO

Excelentes resultados na gestão, atividades integradas e conhecimento científico foram obtidos no núcleo durante sua atuação. No que diz respeito aos avanços a pesquisa e educação ambiental foram publicados:

- Simpósios de Iniciação Científica – 27 trabalhos
- Seminários Internacionais – 21 trabalhos
- Congressos Internacionais – 4 trabalhos
- Congresso Nacional – 2 trabalhos
- Publicação em Revistas/Jornais Eletrônicos – 7 trabalhos
- Participação em Seminários e Simpósios Nacionais e Internacionais – 7 trabalhos
- Participação em Comissões Científicas – 2 participações
- Conclusão de Mestrado – 1 trabalho
- Curso de Mestrado profissional e capacitação de curta duração.

Na educação ambiental foram desenvolvidas capacitações dos professores da rede pública estadual da Diretoria de Ensino de Lins, que fazem o papel de mediadores de conhecimento para com os alunos no que diz respeito às questões ambientais. A Figura 1 ilustra essas atividades realizadas com os professores.

Figura 1: Capacitação dos professores da rede estadual de ensino de Lins.

Fonte: Arquivos do Neo Ambient.

Devido a grande importância do tema, foram realizadas iniciativas de educação ambiental como a Operação Rio Limpo, na qual bolsistas e pesquisadores do NEO, juntamente com alunos das universidades realizaram uma manhã de limpeza do rio Campestre, que corta o município de Lins-SP, como forma de incentivo e conscientização da população. No evento são retirados resíduos sólidos do rio, encaminhando-os ao destino correto. O núcleo participou de dois eventos como este, fortalecendo a participação dos jovens em ações comunitárias, conforme mostra a Figura 2.

Figura 2: Operação Rio Limpo realizada em março de 2016.

Fonte: Arquivos do Neo Ambient.

Com o fortalecimento dessa parceria, foi criado o evento chamado “Eco Desafios”, de ocorrência anual, sendo que em 2016 foi realizada a 3ª edição. A proposta foi envolver os alunos de escolas da rede estadual de ensino de Lins e região no desenvolvimento de projetos relacionados ao meio ambiente e à sustentabilidade. Todos os projetos são apresentados em forma de pôster (Figura 3) e os pesquisadores do Núcleo os avaliam e os classificam, premiando os primeiros lugares. A ideia de premiação foi justamente para estimular a participação e o empenho nos trabalhos.

Figura 3: Alunos participantes de Eco Desafio.

Fonte: Arquivos do Neo Ambient.

O núcleo proporciona cursos, workshop, palestras e participação em eventos no município de Lins e região, sempre abordando assuntos sobre tecnologia, meio ambiente e cidadania. As atividades acadêmicas são de orientação a Projetos de Iniciação Científica com 83 bolsistas, todos alunos das universidades do município de Lins. O objetivo foi trazer os alunos para o universo científico, fazendo com que eles aprendam a pesquisar, a formatar, selecionar fontes e fazer revisões bibliográficas. Como forma de suporte, o NEO realizou cursos sobre orientação de trabalhos científicos ministrados por professores do núcleo.

A coordenação do núcleo se preocupa com a participação em eventos científicos como forma de divulgação dos trabalhos, além das trocas de experiência e informação com outras instituições. Assim, os trabalhos do NEO se fizeram presentes em diversos Simpósios e Congressos, tanto nacionais quanto internacionais, totalizando 54 trabalhos apresentados, sendo 29 em eventos nacionais e 25 em eventos internacionais.

Para tornar todos os projetos acessíveis à comunidade, o NEO desenvolveu uma revista trimestral com o conteúdo embasado nas pesquisas e estudos realizados, nas participações em eventos e sobre informações em geral relacionadas ao meio ambiente. Foram 10 edições das revistas, sendo elas distribuídas nas escolas, universidades e para a população, conforme ilustra a Figura 4 abaixo.

Figura 4: Exemplares de revistas do Neo Ambient.

Fonte: Arquivos do Neo Ambient.

Como incentivo à pesquisa, foram disponibilizadas bolsas de estudos de mestrado para alunos recém formados que gostariam de seguir a carreira acadêmica. Foram concluídas duas dissertações pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", em Bauru, interior do estado de São Paulo. Ambas realizaram os estudos através da infraestrutura do núcleo e cuja temática foi sobre conservação de recursos hídricos e qualidade ambiental.

Outras propostas inovadoras do núcleo foram à criação do Mestrado profissional na área de Educação Ambiental registrado na base sucupira da CAPES em maio de 2016 e o curso de capacitação de curta duração em Perícia Ambiental pelo setor de pós-graduação da UNILINS.

A formação e manutenção do Neo Ambient representa uma oportunidade nas universidades filantrópicas para a efetiva troca de informação das experiências tecnológicas e científicas, realizando a integração entre pesquisadores, professores, estudantes e a sociedade.

4 I CONCLUSÃO

Conclui-se que através de uma gestão e atividades integradas eficientes, aliado a pesquisa científica e educação ambiental pode-se caminhar em direção ao desenvolvimento sustentável, oferendo condições melhores para sociedade sem comprometer a manutenção e a qualidade do meio ambiente. A pesquisa científica é de fundamental importância, uma vez que embasa todo o conhecimento que deverá ser difundido, contribuindo para a conscientização pública das questões ambientais, bem como na formação de opinião dos alunos, que serão os profissionais, os pais e a sociedade de amanhã.

Sabe-se que o trabalho de educação ambiental requer tempo para alcançar seu

objetivo, se fazendo presente em ações que despertem a cultura da cidadania, em ações do dia a dia, como mudanças de hábitos e a visão do bem comum. A capacitação de mediadores de conhecimento se faz muito eficiente e tem a finalidade de alcançar a comunidade em geral, desde as crianças, a classe trabalhadora até os aposentados. Todo o conhecimento difundido na comunidade surte efeito positivo no semear do respeito ao planeta e aos seres vivos. Uma sociedade instruída é o mesmo que capacitar fiscalizadores, pois as pessoas se sentem na obrigação de zelar pelos recursos ambientais. Assim a semente da consciência ambiental ganha forças e é disseminada na comunidade.

REFERÊNCIAS

CAPRA, F., O; **Ponto da Mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente**; 18 ed.; Cultrix; São Paulo; SP; (1997). 452 p.

GOMES, M. A. F. et al., **Planejamento Ambiental do Espaço Rural com ênfase para Microbacias Hidrográficas**; Embrapa Informação tecnológica; Brasília; DF; 2010.

NEO AMBIENT - **Núcleo de Estudos e Orientação Ambiental**. Informações. Extraído de http://www.unilins.edu.br/neo/. Acessado em junho de 2016.

CAPÍTULO 21

AÇÃO DOCENTE E FORMAÇÃO CONTINUADA: SENTIDOS SUBJETIVOS EXPRESSOS POR UM PROFESSOR DE MATEMÁTICA

Data de aceite: 01/12/2020

Sebastião Mateus Veloso Júnior
UEG
Formosa – GO
http://lattes.cnpq.br/6278125440477968

Isabella Guedes Martinez
UnB
Brasília - DF
http://lattes.cnpq.br/6340392106301349

Elias Batista dos Santos
SEEDF; FAPRO
Sobradinho - DF
http://lattes.cnpq.br/7645891545285764

RESUMO: Este trabalho se insere no contexto dos estudos de graduação de um de seus autores e apresenta uma compreensão da relação estabelecida entre o docente e o ambiente da instituição em que aconteceu a pesquisa. Este trabalho teve como objetivo analisar como se configurou a ação pedagógica de um professor de Matemática no espaço-tempo de uma instituição educacional particular e como essa configuração favoreceu o seu processo de formação continuada. Para tanto, tornou-se importante para nosso processo interpretativo acompanhar como se organizava a relação ação docente-ambiente escolar. O referencial teórico-metodológico foi a Teoria da Subjetividade de González Rey. Para nos ajudar no processo construtivo-interpretativo, estudamos o caso de um professor de Matemática que lecionava em uma instituição particular de acompanhamento pedagógico. Para facilitar as expressões do docente desenvolvemos instrumentos escritos e não-escritos durante um período de três meses. A partir da interpretação das expressões produzidas pelo professor e do nosso referencial teórico, compreendemos que a configuração da ação docente no espaço-tempo do ensino de Matemática é carregada de sentidos subjetivos do professor e dos alunos que se relacionam e se autotransformam; os sentidos subjetivos de afetividade positiva pelos alunos, pelo seu ambiente de trabalho e por sua função podem ser subjetivados pelo professor como uma "incentivação" à formação continuada.

PALAVRAS - CHAVE: Ensino de Matemática; Teoria da Subjetividade; Ação Docente; Formação Continuada.

ABSTRACT: This work is part of the undergraduate studies of one of its authors and presents an understanding of the relationship established between the teacher and the environment of the institution where the research took place. This work aimed to analyze how the pedagogical action of a mathematics teacher was configured in the space-time of a particular educational institution and how this configuration favored his continuing education process. Therefore, it became important for our interpretative process to follow how the relationship between teaching action and school environment was organized. The theoretical-methodological framework was González Rey's Theory of Subjectivity. To help us in the constructive-interpretive process, we

studied the case of a mathematics teacher who taught at a private educational institution. To facilitate the teacher's expressions, we developed written and unwritten instruments over a period of three months. From the interpretation of the expressions produced by the teacher and our theoretical framework, we understand that the configuration of the teaching action in the space-time of teaching Mathematics is loaded with subjective meanings of the teacher and the students who relate and self-transform; the subjective meanings of positive affectivity by the students, their work environment and their function can be subjectified by the teacher as an "incentive" to continuing education.
KEYWORDS: Mathematics teaching; Subjectivity Theory; Teaching Action; Continuing Education.

INTRODUÇÃO

O processo de aprendizagem está presente em todas as áreas da vida. Para Medeiros (2018), desde a Idade Média, a escola é a instituição que objetiva o ensino dos conhecimentos já adquiridos pela sociedade. Atualmente, a escola tem se constituído em um ambiente em que a pessoa não aprende apenas conteúdos teóricos, mas também aprende a conviver socialmente, participando assim do desenvolvimento de subjetividade social (MEDEIROS, 2009).

Mitjáns Martinez e González Rey (2017, p. 90) afirmam que "a subjetividade social da escola se organiza no devir de suas atividades cotidianas, nas formas de relação entre professores, no funcionamento da organização escolar". Ainda sobre a escola como espaço social, os autores afirmam que

> as relações estabelecidas com o professor e com colegas e, essencialmente, o sistema de comunicação que caracterizam os diferentes espaços sociais escolares e, em especial, a sala de aula, podem ser fonte de sentidos subjetivos que qualifiquem o tipo de aprendizagem produzido. (MITJÁNS MARTINEZ, GONZÁLEZ REY, 2017, p. 66).

Assim, podemos compreender que o docente em sua ação educativa – além de lidar diretamente com os estudantes, se constitui como corresponsável pela organização do ambiente educacional no contexto da sala de aula – o que pode ou não colaborar para a criação de uma ambiência favorável à aprendizagem. Portanto, compreender como se configura a ação docente pode se constituir como uma significativa contribuição às reflexões sobre o ensino de Matemática.

A presente pesquisa objetivou analisar como se configurou a ação docente de um professor de Matemática no espaço-tempo de uma instituição educacional particular e como essa configuração pôde favorecer a formação continuada. Entendíamos que essa análise poderia ajudar no processo reflexivo necessário para a melhoria da qualidade da formação inicial e continuada na área de Ensino de Matemática.

Queríamos então, ainda, entender como o professor pode atuar nesse processo relacional escolar como sujeito e refletir a respeito de sua participação no processo de

criação de uma ambiência favorável para o desenvolvimento de recursos subjetivos dos partícipes do espaço-tempo de sala de aula.

Para realizar essa análise, nos inspiramos na teoria da Subjetividade, pois possibilita que as escolhas sejam realizadas de acordo com o cenário de pesquisa que vai sendo construído ao longo do processo investigativo.

Nesse sentido, a luz da Teoria da Subjetividade, a atuação do professor em suas especificidades não pode ser compreendida apenas a partir da relação de causa e efeito, pois está imbricada a produção de sentidos subjetivos (MITJÁNS MARTINEZ, 2017). Dessa maneira, a ação pedagógica do professor também depende das configurações subjetivas de cada estudante, assim como de outros fatores que possam ser subjetivados por ele.

Compreender a relações em que o professor está inserido e como ele a subjetiva essas etapas nos ajudou a interpretar que a efetividade da prática pedagógica é constituída a partir de um processo de relações subjetivas, que não podem ser simplificadas em elementos básicos. Diante disso, pudemos perceber que o objeto que procuramos entender é constituído a partir de processos e relações subjetivas diversas.

INVESTIGAÇÃO

Com o intuito de compreendermos como se configurou a ação docente, fez-se necessário levarmos em consideração as relações singulares que as pessoas participantes estabeleceram com os ambientes em que estavam inseridas e, sobretudo, com as pessoas com quem conviviam.

Nessa perspectiva, é importante considerar não apenas a conjuntura em que a pessoa está inserida, mas como ela participa desse contexto, tendo em vista a sua formação idiossincrática e singular. Percebemos então que seria o mais adequado, para lidar com esses tipos de informações, desenvolver nossa pesquisa como um estudo de caso na perspectiva da Teoria da Subjetividade de González Rey, pois essas “não aparecem de forma direta nas expressões dos participantes, mas são essenciais para se gerarem novas inteligibilidades teóricas sobre o problema estudado” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 39). Compreendemos que os sentimentos, as vontades, os desejos, a história de vida das pessoas são relevantes para a questão estudada e dificilmente seriam expressas por meio de metodologias indutivas.

A perspectiva da Teoria da Subjetividade, quanto à forma com que o individual e o social dialogam, é imprescindível para esse trabalho, tendo em vista a compreensão que é objetivada. Para González Rey, “o caráter que uma influência possuirá para o desenvolvimento humano depende muito de seu sentido subjetivo, o qual não está contido na influência em si mesma” (1999a, p. 111), mas sim no “resultado da complexa interação entre uma experiência concreta do sujeito e os recursos subjetivos de que dispõe no momento de experimentá-la” (1999a, p. 111). E, dessa forma, o caráter subjetivo das interações sociais

nos impede de conceber que a criação de categoriais ou eventos-teste determinados *a priori* possam ser utilizados para compreender a problemática que levantamos. Sendo assim, construímos um estudo de caso por meio da metodologia construtivo-interpretativa, em que a construção se desenvolveu durante todo o processo, de maneira dialógica e sem seguir uma estrutura rígida pré-estabelecida.

Durante o processo de pesquisa foram desenvolvidos indutores, adaptados às características do espaço-tempo e da pessoa investigadas, em busca de alcançar e compreender sentidos subjetivos que pudessem nos levar a compreender configurações subjetivas relacionadas ao processo ensino-aprendizagem e ao sentimento desse professor quanto à sua formação. Dessa maneira, o pesquisador não assumiu um papel passivo frente às informações, executando apenas aquilo que havia estabelecido, pois

> o processo de configuração de indicadores é um processo de interpretação que se realiza apoiado numa multiplicidade de informações vindas de instrumentos diferentes e com a constante intervenção intelectual do pesquisador. (GONZALEZ REY, 1997, p. 114).

Os indicadores, por sua vez, "vão se relacionando pela estrutura teórica que o pesquisador edifica por meio de hipóteses que se relacionam entre si no modelo teórico" (GONZALEZ REY, 2017, p. 30). Para a organização e desenvolvimento desses indutores, que foram sendo construídos de maneira progressiva, ao longo da pesquisa, foi imprescindível uma postura reflexiva e crítica a respeito dos percursos que a pesquisa tomava. Assim, pudemos buscar instrumentos para facilitar a produção e expressão de sentidos subjetivos pelo professor participante.

LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida em uma instituição de ensino particular, o Curso Grude, que atende a alunos de todas as séries, auxiliando-os a fazer tarefas do colégio, estudar para avaliações e a criar hábito de estudo. Os alunos que fazem parte de até o quinto ano do ensino fundamental II estudam na instituição de segunda-feira a quinta-feira, por pelo menos duas (2) horas, enquanto os do sexto ano em diante permanecem por pelo menos três (3) horas. Na sexta-feira, a instituição dedica-se ao atendimento, exclusivamente, de Matemática, para todas as séries. Cada aluno, neste dia, permanece na instituição por cerca de uma (1) hora.

O espaço físico da instituição é uma residência adaptada. Dessa forma, as aulas ocorrem em salas, áreas abertas e até mesmo no gramado. Em síntese, o espaço físico da instituição é constituído por uma varanda fechada, duas varandas abertas, duas salas de aula, uma sala para estudo individual, uma biblioteca, uma sala de coordenação, a diretoria, dois banheiros, a cantina e um grande espaço aberto com gramado. Por toda a instituição, há espalhados quadros de vidro, murais, computadores, ventiladores, ar-

condicionado, climatizadores, mesas com cadeiras e lixeiras. Há, também, muitas plantas espalhadas pelo ambiente.

Não há espaço determinado para cada série e os alunos possuem a liberdade para estudarem onde quiserem, inclusive costumam ficar em mesas em cima do gramado. Mas, apesar disso, por opção dos próprios alunos, alguns como os do 6º ano do ensino fundamental II e das séries do ensino médio costumam ficar no mesmo lugar e saem algumas vezes para tirar dúvidas. Nessa instituição, os professores se deslocam pelos ambientes, com o objetivo de orientar os alunos com relação aos estudos.

Segundo os diretores, o objetivo do Grude é de que o aluno tenha um desenvolvimento não só acadêmico, mas um desenvolvimento global, enquanto pessoa, que deve incluir o desenvolvimento social, afetivo e pessoal. Os diretores ainda expressaram que a proposta da instituição é a de que o aluno tenha um ambiente de aprendizagem totalmente diferente do convencional, sem hierarquização de papéis. Para ilustrar, em uma das conversas informais que tivemos, ele explicou que deve ser *"um ambiente em que o aluno se veja dentro do processo e que o professor veja o aluno enquanto parte do processo"* (diretor da instituição). Os diretores ainda relataram que atendem desde a alunos com altas habilidades até a alunos com necessidades específicas educacionais, adaptando-se a cada caso.

Os diretores relataram que a ideia de abrir esse tipo de instituição surgiu a partir do conhecimento de experiências internacionais e surgiu ainda durante a graduação de ambos, que estudaram juntos, em 2008. Por falta de recursos financeiros, adiaram a concretização da instituição, que veio a ocorrer por volta de 2014 a 2015 e teve impulso devido à grande demanda de alunos que queriam auxílio para estudarem para o Programa de Avaliação Seriada (PAS) da Universidade de Brasília (UnB). Os atendimentos eram realizados em uma das varandas da casa e com o tempo a instituição foi se constituindo. Nos últimos anos, os diretores residem em outro ambiente e a localização foi destinada apenas ao Curso, que no momento possui onze professores, além dos diretores – que também atuam no processo ensino-aprendizagem da instituição.

Passamos a ter conhecimento da existência dessa instituição dois anos antes do início dessa pesquisa, em 2017, quando os diretores foram à Universidade Estadual de Goiás (UEG) para divulgar um evento de astronomia que seria destinado aos seus alunos, mas que também estaria aberto ao público que se interessasse. No momento da escolha da instituição em que a pesquisa poderia vir a acontecer, a instituição foi listada, assim como as instituições onde realizamos estágio supervisionado. O Grude foi escolhido devido à receptividade tanto dos professores quanto do corpo gestor da instituição, o que poderia nos possibilitar espaço para avanços teóricos em possibilidades ainda pouco estudadas.

OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Participou da pesquisa um professor que além de ser um dos diretores, ensina

matemática no Grude. Para facilitar a leitura e preservar a identidade do participante, usaremos nome fictício para o professor, que é Alberto. Ele aceitou voluntariamente o convite para participar da pesquisa e se colocou à disposição para participar das atividades que fossem necessárias para o desenvolvimento do nosso trabalho.

Alberto tem vinte e oito (28) anos, não nasceu na cidade em que o Grude se encontra, mas relatou que já reside nela há seis (6) anos, é casado, não possui filhos, é licenciado e pós-graduado em Ciências. Ele trabalha no Grude com estudantes de todas as séries e costuma trabalhar na instituição durante quatro dias da semana (segunda-feira, terça-feira, quarta-feira, quinta-feira) orientando em assuntos relacionados a ciências e matemática.

Após o convite, explicarmos como poderia vir a ser a construção da pesquisa, que contaria com o acompanhamento de aulas e com momentos de diálogo, esclarecido que sua identidade seria preservada e em conhecimento dos objetivos desta pesquisa. Em presença dos diretores da instituição, o professor assinou um "Termo de Consentimento Livre e Esclarecido", para que pudéssemos dar início à construção da investigação empírica.

Diante desse cenário, a pesquisa ocorreu de maneira progressiva e construída sempre por meio do diálogo. Os indutores foram sendo desenvolvidos levando em consideração e adaptando-se aos desejos e expressões do professor para que sua participação na pesquisa ocorresse de maneira voluntária.

OS INSTRUMENTOS DESENVOLVIDOS

Escolhemos alguns indutores para nossa pesquisa. Foi uma escolha que ocorreu ao longo do trabalho. Acerca da metodologia que foi empregada para propiciar um ambiente que possibilitasse a produção e expressão de sentidos subjetivos, González Rey destaca que

> a ruptura com a epistemologia estímulo-resposta faz com que reivindiquemos, em nossa metodologia, os sistemas conversacionais, os quais permitem ao pesquisador deslocar-se do lugar central das perguntas para integrar-se em uma dinâmica de conversação que toma diversas formas e que é responsável pela produção de um tecido de informações o qual implique, com naturalidade e autenticidade, os participantes. (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 45).

Nesse sentido, os indutores foram sendo desenvolvidos conforme avançávamos na relação conversacional com o professor pesquisado, em que as demandas expressadas foram convergindo para a criação de uma ambiência de pesquisa. Segundo González Rey, "nesse processo, tanto os sujeitos pesquisados como o pesquisador integram suas experiências, suas dúvidas e suas tensões, em um processo que facilita o emergir de sentidos subjetivos no curso das conversações" (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 46). A conversação foi, então, deveras importante no processo de conciliação dessas demandas, que são inerentes aos participantes da pesquisa.

A conversação, de acordo com González Rey (2005, p. 47), é "um processo ativo que se trava entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados e que deve ser acompanhado, com iniciativa e criatividade, pelo pesquisador, que deve ter paciência e empregar diversos recursos". Devido a isso é que desenvolvemos diversos instrumentos, objetivando a criação de possibilidades de expressão e produção de sentidos subjetivos por parte dos participantes.

Utilizamos, então, instrumentos com o fito de permitir ao sujeito "deslocar-se de um sistema de expressão, qualquer que seja, e entrar em zonas alternativas de sentido subjetivo em relação àquela que concentrava sua atenção em outro instrumento" (González Rey, 2005, p. 50). Com isso, favorecemos a possibilidade de serem expressos sentidos subjetivos que podiam ser trechos de informação que nos levassem a uma interpretação acerca da configuração subjetiva dos pesquisados.

Nesse sentido, durante o desenvolvimento da pesquisa, desenvolvemos instrumentos escritos e não-escritos de acordo com a teoria da Subjetividade. O objetivo dos instrumentos escritos é

> facilitar expressões do sujeito que se complementem entre si, permitindo-nos uma construção, o mais ampla possível, dos sentidos subjetivos e dos processos simbólicos diferentes que caracterizam as configurações subjetivas do estudado. (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 51).

Os instrumentos não-escritos, assim como os escritos, têm por objetivo "facilitar a expressão de trechos de informação por meio de indutores que envolvam a produção de sentidos subjetivos" (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 66). Dessa maneira, buscamos, por meio desses instrumentos, o desenvolvimento de uma ambiência favorável à expressão não apenas de sentidos subjetivos, que estão imbricados no cotidiano, mas também à produção e expressão de sentidos subjetivos que podem ser desconhecidos até mesmo pelo sujeito pesquisado.

Desta maneira, foram desenvolvidos, para o professor de Matemática Alberto, durante o devir da pesquisa, os seguintes indutores escritos e não-escritos:

Instrumentos escritos:

1 - "Completamento de Frases 1" (CF1): Instrumento adaptado pelo pesquisador, baseando-se nos completamentos de freses propostos por Santos (2013) e Martinez (2019). Segundo González Rey (2005, p. 58), "esse instrumento coloca o sujeito diante de um universo diferenciado de frases, cujo significado deve ser produzido a partir de sua própria subjetividade". Desenvolvemos esse indutor em agosto, em uma folha que continha 41 (quarenta e uma) palavras ou expressões e um espaço de duas linhas para que o professor escrevesse o que desejava.

2 – "Completamento de Frases 2" (CF2): Instrumento semelhante ao "Completamento de Frases 1", com 10 (dez) palavras ou expressões. Esse indutor foi importante, pois, segundo Martinez (2019), a realização de um indutor semelhante em outro momento da

pesquisa pode permitir acesso a novas produções de informação.

Instrumentos não-escritos:

1 – "Acompanhamento de Aulas" (AC): Fizemos o acompanhamento de 4 (quatro) aulas. Respectivamente, 2 (duas) aulas em agosto e 2 (duas) aulas em setembro do ano de 2019. Esse indutor foi essencial para que compreendêssemos de maneira empírica como funciona a instituição e as ações pedagógicas do professor participante. Os registros foram realizados em um caderno de campo, com uso de câmera e de áudio.

2 – "Conversas Informais" (CI): Durante todo o desenvolvimento da pesquisa, de agosto a outubro do ano de 2019, o diálogo foi mantido entre o pesquisador e o professor. O diálogo foi um instrumento muito importante, pois, segundo González Rey,

> todo diálogo é um processo construtivo daqueles que dele participam e diálogo implica contradições, rupturas, abertura de caminhos, onde novos processos de relacionamento aparecem associados a novas produções subjetivas dos indivíduos em diálogo. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 29).

3 – "Três Mudanças" (TM): Este instrumento foi baseado em Martinez (2019). Pedimos ao professor que dissessem 3 (três) coisas que queria mudar na instituição de ensino Grude, qualquer coisa à sua escolha. O professor ainda podia explicar e expressar-se como quisesse em relação ao porquê da mudança escolhida. Fizemos o registro em áudio e vídeo.

4 – "Como Você se Sente?" (CS): Este instrumento foi baseado e adaptado a partir de Martinez (2019). O professor devia escrever como se sentia em relação a algumas situações. Para isso, possuía um espaço em que podia escrever e argumentar da maneira que quisesse. Para facilitar a expressão do professor, havia sobre a mesa 10 (dez) cartas com expressões faciais (figura 3). Após escrever como se sentia, o pesquisador e o professor estabeleceram um diálogo e o professor pesquisado podia falar sobre suas expressões. Foram feitos registros de áudio e vídeo.

Figura 3 – Cartas Com Expressões Faciais

Fonte: Elaborada por Martinez (2019).

5 – Desenho (DE): Baseado em Mitjáns Martínez e González Rey (2017), e Martinez (2019). Pedimos para que o professor desenhasse como se sentia na instituição Grude, ficando livre para desenhar o que quisesse. A partir do desenho, estabeleceu-se um diálogo entre professor e pesquisador, em que ele podia explicar o que quisesse.

Foram feitos registros de áudio e de vídeo ao longo do desenvolvimento de todos os indutores. Todos os instrumentos foram realizados em dias distintos, tendo em vista o caráter progressivo que almejamos alcançar nesta pesquisa. Nesse sentido, baseando-se em Martinez (2019), a escolha de diferentes dias busca enriquecer a pluralidade de expressões subjetivas manifestadas pelos pesquisados. O diálogo foi mediador e constituinte durante todos os instrumentos, sendo sempre estabelecidos espaços de conversação.

PRODUÇÕES E POSSÍVEIS INTERPRETAÇÕES

Organizamos as expressões subjetivas produzidas pelo participante, a partir da análise de situações ilustrativas em que exemplificamos o processo construtivo-interpretativo que desenvolvemos. Os instrumentos escritos, como apresentado no capítulo anterior, foram “Completamento de Frases 1” e o “Completamento de Frases 2”. Os instrumentos não-escritos foram desenvolvidos por meio de “Conversas Informais”, “Acompanhamentos de Aula”, “Três Mudanças”, “Como você se Sente?” e “Desenho”. Sendo assim, as situações e expressões produzidas pelos participantes durante o devir do trabalho colaboraram com nosso processo de compreensão das pessoas e do ambiente da pesquisa.

EXERCÍCIO DA AÇÃO DOCENTE E POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA

É imprescindível considerarmos o professor como sujeito de sua formação, como uma possibilidade, pois o docente pode mobilizar recursos individuais e sociais que ancorem seu processo constitutivo e sua qualificação profissional (SANTOS, 2013). Essa atuação do professor como sujeito ou não dependerá de sua maneira singular de subjetivar o contexto escolar e as relações em que está inserido. Nesse sentido, na nossa interpretação, o professor Alberto expressou sentidos subjetivos que relacionaram a sua ação docente com possibilidades de formação e aprendizagem. Ilustraremos, a seguir, então, essas expressões.

A respeito disso, Santos (2013) afirma que a produção de novos sentidos em relação ao quefazer pedagógico “está imbricada com a produção de sentidos anteriores, tanto no contexto escolar quanto em outros contextos de sua experiência de vida” (SANTOS, p. 74). É devido a isso que diferentes pessoas dentro de um mesmo contexto poderiam subjetivá-

lo de maneiras distintas.

Sobre as possibilidades de formação continuada, o professor Alberto expressou, nos indutores “Completamento de Frases 1” (em agosto), “Completamento de Frases 2” (em setembro) e “Como Você se Sente?” (em setembro) que pretendia continuar estudando.

> 4) Gosto de____ correr, comer, **ensinar**, amar as pessoas e **estudar.** (CF1_ Alberto, grifo nosso).
>
> 19) Estudar____ **sempre foi um prazer**. (CF1_ Alberto, grifo nosso).
>
> 37) Quero **aprender____ sempre**. (CF1_ Alberto, grifo nosso).
>
> 9) Ciências Naturais____ são minha linguagem principal e **minha realização**. (CF2_ Alberto, grifo nosso).
>
> Porque **eu sempre estudo muito e gostei sempre de estudar**. **Mas, com eles eu me motivo pra estudar mais** (se referindo aos estudantes do Grude). (CS_ Alberto, grifo nosso).

Em nossa interpretação, houve expressões relacionando o processo de ensinar como um processo de aprendizagem por parte professor. Nessa direção, em nossa compreensão, sua formação é muito valiosa para ele.

Relacionado a isso, Santos (2013) destaca que

> a produção pelo sujeito docente de um sentimento de pertencimento em relação ao processo de (re)organização conjunta do trabalho docente e em relação à dimensão subjetiva – social e individual – em que este trabalho pedagógico é planejado-realizado, está imbricada e pode, de maneira dialógica e recursiva, alavancar um processo transformador e autotransformador de desenvolvimento pessoal e profissional. (p. 242).

Em relação ao contexto da sala de aula, o professor Alberto expressou, no “Acompanhamento de Aula 1” (em agosto), nas “Conversas Informais” (em setembro) e no indutor “Como Você se Sente?” (em setembro) que:

> “Assim como vocês, eu também sou estudante, eu sempre estudo bastante, estudar é muito bom!”. (AC1_ Alberto, grifo nosso).
>
> Então **eu posso avançar com eles com relação a ensinar** e eles podem avançar com relação a aprender. (CS_ Alberto, grifo nosso).
>
> Alberto: Alegria porque a minha relação com os estudantes é muito compensadora, porque **eu posso avançar com relação aos estudos,**

> **avançar em relação a métodos de aprendizagem**, porque eu procuro sempre, toda semana, ter algo diferente com eles. Eu faço uma experiência diferente, uma forma de abordar a matemática de uma maneira diferente. Então eu posso avançar com esse processo de ensino-aprendizagem. (CS_ Alberto, grifo nosso).

> Porque enquanto eles progridem é como se o progresso deles fosse o meu. (CS_ Alberto, grifo nosso).

> "Gosto muito do Grude, **pois posso aprender enquanto ensino** aos alunos e enquanto planejo as atividades". (CI_ Alberto, grifo nosso).

O professor também expressou a respeito do aprendizado que tem na relação com os diretores e na adaptação às novas demandas pelos indutores "Três Mudanças" (em agosto) e "Desenho" (em outubro):

> Gosto muito do Grude, como ele é e entendo que vai muito bem. Inclusive é um modelo... como **os professores diretores do Grude já nos ensinaram** que é um modelo que veio baseado em modelos internacionais. (TM_ Alberto, grifo nosso).

> Eu entendo que tudo já está indo muito bem. É claro que de acordo com o que vai acontecendo **os professores e os diretores vão mudando**. (TM_ Alberto, grifo nosso).

> **Os diretores aqui ensinaram muito** pra gente. Ensinaram sobre essas metodologias ativas e sobre o ensino híbrido, né? (DE_ Alberto, grifo nosso).

> A princípio, eu estudei um pouquinho mais do que eles (referindo-se aos estudantes), mas é claro que, hoje em dia a gente sabe que eles têm acesso à informação de toda forma, né? Com celular, telefone... (DE_ Alberto).

Compreendemos que o professor Alberto, em diferentes momentos e a partir de variados instrumentos, expressou que gosta de estudar, pois seu trabalho e a relação que desenvolve com os estudantes se constituem como incentivadores para que ele estude cada vez mais. Em nossa compreensão, os sentidos subjetivos que o professor Alberto expressou podem representar a existência de uma configuração subjetiva que relaciona a sua ação docente com a sua formação continuada.

COMPREENSÕES ALÉM

Compreendemos, a partir deste trabalho, que a forma como a ação docente que se configura no contexto na sala de aula e a forma com que suas implicações serão subjetivadas pelo professor dependem de como estão se organizando as configurações subjetivas desse docente antes e durante todo o processo em que ele se insere, não

desconsiderando, também, seu contexto pessoal.

As configurações subjetivas dos participantes do espaço-tempo da sala de aula estabeleceram relações sociais e individuais e foram subjetivadas por cada pessoa a partir de sua configuração subjetiva. Esta, entretanto, está em um processo autotransformador. Dessa maneira, pudemos entender que a configuração da ação docente no espaço-tempo do ensino de Matemática foi carregada de sentidos subjetivos do professor e dos alunos que se relacionavam e se autotransformavam. Além disso, a administração escolar, a comunidade, a família e outras diversas relações também podem participar da subjetividade social por meio das pessoas que dela fazem parte.

Compreendemos que o contexto da sala de aula, relacionado ao ambiente escolar, é subjetivado de maneira particular e singular por cada professor. Entretanto, entendemos que um ambiente que possibilite sentimento de pertencimento, valorização, posição ativa e desafios ao professor pode ser mais propicio à produção de sentidos subjetivos de satisfação por parte do docente. Em suma, compreendemos, ainda, que os sentidos subjetivos de afetividade positiva pelos alunos, pelo seu ambiente de trabalho e por sua função podem ser subjetivados pelo professor de maneira a favorecer a formação continuada, para que possa contribuir ainda mais com essa relação que pode ser subjetivada como recompensadora.

REFERÊNCIAS

CARDOSO, D. P. R. **Sentidos subjetivos relacionados à motivação de alunos surdos para participarem do Clube do Pesquisador Mirim do Museu Paraense Emílio Goeldi**. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Universidade Federal do Pará, Belém – PA, 2014.

MARTINEZ, I. G; FERREIRA, I. S. **A construção dos conceitos de calor e de temperatura no ensino fundamental: relato de uma estratégia de ensino-aprendizagem com metodologias ativas.** Brazilian Applied Science Review. DOI: 10.34115/basrv3ne-009.

GONZÁLEZ REY, F. L.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **Subjetividade**: teoria, epistemologia e método. Campinas: Alínea, 2017.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Epistemología cualitativa y subjetividad**. 1. ed. São Paulo: EDUC, 1997.

GONZÁLEZ REY, F. L. O valor heurístico da Subjetividade na Investigação Psicológica. In: GONZÁLEZ REY, F. **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2005a.

MARTINEZ, I. G. **Educação em Ciência, dimensão subjetiva e suas implicações para a ação docente:** uma análise de processos avaliativos a partir da relação estudantes surdos-pessoa intérprete educacional. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – Universidade de Brasília – Distrito Federal – DF, 2019.

MEDEIROS, A. M. A. **Afetos como construtores de uma práxis pedagógica no ensino-aprendizagem de matemática**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Distrito Federal – DF, 2009.

MEDEIROS, A. M. A. **Análise dos processos subjetivos de aprendizagem matemática escolar de crianças consideradas em situação de dificuldade**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Distrito Federal – DF, 2018.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; GONZÁLEZ REY, F. L. **Psicologia, Educação e Aprendizagem Escolar**: avançando na contribuição da leitura cultural–histórica. São Paulo: Cortez, 2017.

SANTOS, E. B. **O professor em situação social de aprendizagem autóctone e formação docente**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Distrito Federal – DF, 2013.

CAPÍTULO 22

DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA E ENSINO DE CIÊNCIAS: UM RELATO SOBRE A UTILIZAÇÃO DE VÍDEOS PARA TRABALHAR CONCEITOS COM ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL E DO ENSINO MÉDIO

Data de aceite: 01/12/2020

Isabella Guedes Martinez
UnB
Brasília - DF
http://lattes.cnpq.br/6340392106301349

Elias Batista dos Santos
SEEDF; FAPRO
Sobradinho - DF
http://lattes.cnpq.br/7645891545285764

RESUMO: Este trabalho se insere no contexto do ensino de Ciências e da divulgação científica. Em consonância com a diversidade do processo ensino-aprendizagem, trabalhamos com uma das possibilidades de utilização de divulgação científica no contexto da sala de aula. Ao elaborar a presente investigação, nosso objetivo foi descrever e analisar situações de aprendizagem em que os estudantes participaram da estratégia pedagógica de divulgação científica, enfatizando manipulação genética e gravidade. Para que se desenvolvesse nosso trabalho, utilizamos o espaço-tempo de uma instituição escolar que trabalha com metodologias ativas em seu cotidiano. Desenvolvemos esta pesquisa com estudantes do ensino fundamental II e do ensino médio. Os resultados indicaram que a utilização de vídeos no contexto de ensino de Ciências pode se constituir como favorecedora do processo ensino-aprendizagem e que o par dialético análise de vídeo-diálogo reflexivo se mostrou adequado para a construção de uma ambiência favorável ao desenvolvimento das aprendizagens no contexto da sala de aula.

PALAVRAS - CHAVE: ensino de Ciências; divulgação científica; ensino fundamental; ensino médio.

ABSTRACT: This work is inserted in the context of science teaching and scientific dissemination. In line with the diversity of the teaching-learning process, we work with one of the possibilities of using scientific dissemination in the context of the classroom. In preparing this investigation, our objective was to describe and analyze learning situations in which students participated in the pedagogical strategy of scientific dissemination, emphasizing genetic manipulation and gravity. In order to develop our work, we used the space-time of a school institution that works with active methodologies in its daily life. We developed this research with students from elementary school II and high school. The results indicated that the use of videos in the context of Science teaching can constitute a favoring of the teaching-learning process and that the dialectical pair analysis of reflective video-dialogue proved to be adequate for the construction of an environment favorable to the development of learning in the classroom context.

KEYWORDS: science teaching; scientific divulgation; elementary School; high school.

INTRODUÇÃO

O processo de aproximação entre os estudantes e o docente em sala de aula pode não ser tão simples como imaginamos (PINHEIRO,

1996) e pode ser compreendido como um desafio que merece ser destacado, pois o objetivo em sala de aula é que seja estabelecido um contato singular entre os estudantes e professores, além da comunidade (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015). Atualmente, Ovigli et.al (2019) também defendem a respeito desta perspectiva e afirmam que há necessidade de uma melhor integração entre professor/estudante/comunidade. Já que os jovens vivem mudanças substanciais no cotidiano e, consequentemente, pode haver um estágio frágil e temporário das relações sociais (BAUMAN, 2001), devemos lutar para que os professores sejam referências sociais e possam contribuir neste cenário. Destarte, é importante que haja espaços para professores compreenderem como podem possibilitar ambiência favorável para o desenvolvimento dos estudantes, ao implementarem e contextualizarem suas aulas, assim como espaços de aproximação.

Apresentamos, no presente trabalho, um estudo que proporciona a apresentação de opções para os professores trabalharem com seus estudantes, utilizando-se de saberes da divulgação científica e de um momento de construção do conhecimento científico. As práticas tradicionais constituem-se em verdadeiras barreiras que desestimulam a execução de qualquer plano de mudança (PINHEIRO, 1996). Sendo assim, entendemos que este capítulo será um material de apoio, pois quando o professor pode participar de leituras que suscitam reflexão sobre a prática pedagógica, por meio de ações diferentes que podem ocorrer em sala de aula, entendemos que podemos contribuir para o ensino de Ciências.

Nessa sequência, a utilização da divulgação científica em sala de aula pode ser uma maneira de favorecer uma relação de proximidade entre professor e estudantes, além de evidenciar uma abordagem diferenciada em sala de aula. Ovigli et.al (2019) explicam que a divulgação científica propicia acesso dos estudantes a contextualização e interdisciplinaridade e pode ser um importante momento para que se entendam como cidadãos. Alguns autores fazem a diferença entre difusão, disseminação, vulgarização, popularização e divulgação da ciência relacionados a educação formal, não formal e informal, mas evidenciaremos divulgação científica, já que é o tema deste trabalho.

Divulgação científica pode ser entendida como uma forma de ensino em que a linguagem, sendo acessível, chama atenção dos estudantes para um conteúdo científico (MARANDINO et. al, 2003), mas entendemos que pode se desenvolver fora ou até mesmo dentro de sala de aula. É uma forma de trabalhar a dimensão cultural da Ciência, já que pode haver aproximação de temas sociais em sala de aula. Marandino etl.al (2003) afirma que divulgação científica é uma transposição didática, sendo assim uma transposição de uma linguagem especializada para uma não necessariamente especializada. Portanto, o intuito da divulgação científica é disponibilizar conteúdos acessíveis a uma extensa audiência. Em sala de aula, quando o professor consegue despertar o interesse do estudante para conteúdos diversos e ilimitados, ele tem espaços para criar uma relação de proximidade entre eles e a própria comunidade.

O docente, ao elaborar projetos de divulgação científica, pode propiciar “uma

cultura científica que capacite os cidadãos a discursarem livremente sobre ciências, com o mínimo de noção sobre os processos e implicações da ciência no cotidiano das pessoas" (JACOBUCCI, 2008). Quando os próprios estudantes, no contexto educacional, podem desenvolver materiais de divulgação científica, depois de terem compreendido como funciona, pode favorecer a criação coletiva de situações de aprendizagem em que assumem a autoria de seus processos de aprender. Nesse contexto, o estudante se constitui como protagonista de sua própria aprendizagem (BACICH; MORAN, 2018) ao desenvolver projetos de divulgação científica e ao participar de resolução de problemas. Sendo assim, neste trabalho, tivemos a oportunidade de analisar a relação dos estudantes com este trabalho de divulgação científica proposto pelo professor.

Analisaremos o trabalho de apenas um grupo com sete (7) estudantes do ensino médio e do ensino fundamental. Foram dois (2) estudantes do 7º ano do ensino fundamental II, dois (2) do 9º ano do ensino fundamental II, um (1) estudante do 1º ano do ensino médio e dois (2) estudantes do 2º ano do ensino médio. Com este trabalho, pretendemos contribuir para a melhoria do processo ensino-aprendizagem de estudantes e apresentar propostas de aulas inovadoras, a partir da compreensão de que o estudante é cidadão e deve ser autor de tomada de decisões responsáveis.

REPENSANDO A EXPERIÊNCIA

O ESPAÇO

A instituição educacional em que a pesquisa foi realizada está localizada no estado do Goiás. A equipe escolar se voluntariou e desenvolvemos nossa pesquisa em um espaço acolhedor e repleto de mesas e cadeiras equanimemente distribuídos em múltiplos ambientes, como por exemplo, área de estudos. Nesse espaço-tempo, desenvolve-se um curso de acompanhamento pedagógico, do qual o estudante participa com o propósito de estudar um pouco a mais do que é ensinado em seu colégio e tirar dúvidas sobre seu cotidiano. Para participar das atividades pedagógicas da instituição, os estudantes usam o período contrário ao que frequentavam a escola regular. A gestão da instituição educacional assinou um termo de consentimento livre e esclarecido para a realização da pesquisa.

AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Nossa atividade pedagógica teve como objetivo apresentar formas de trabalhar as Ciências Naturais, com ênfase no ensino de Biologia, e esperávamos valorizar os conhecimentos prévios de cada participante e exercitar o trabalho em grupo. Os sete (7) estudantes fizeram parte do mesmo grupo de trabalho e puderam se expressar como sujeito, no sentido de expor colocações e conversar com o outro.

Este projeto teve a duração de duas (2) horas no primeiro dia e de (1) uma hora no outro dia. A princípio, ainda no primeiro dia, foi apresentado um vídeo de divulgação científica. Este vídeo foi produzido no final do ano de 2019 e teve como tema a origem dos

cachorros. O vídeo se chama: “Como surgiram os nossos fiéis amigos: os cachorros?” A professora e autora deste trabalho foi quem escreveu o texto que foi gravado com o auxílio de outro professor da instituição e ela filmou. O vídeo tem 2 minutos e 47 segundos e a professora explica e cita acerca de alguns conceitos de Biologia e temas relacionados, a citar manipulação genética, ácido desoxirribonucleico, reprodução dos cachorros, descendência e genomas, diferenciação de raças de cachorros, relação entre cachorros, outros animais e pessoas. O vídeo, publicado e ainda disponível em uma rede de informações da internet, é uma possibilidade para se trabalhar temas sociais e da educação de ciências.

Trabalhamos com este vídeo e depois os estudantes tiveram outras indagações. Após assistirem ao vídeo duas vezes e anotarem suas indagações e percepções, os estudantes discutiram sobre o tema com a professora por trinta e cinco (35) minutos. Foi um momento repleto de contribuições pelos estudantes. Em seguida, a professora ensinou sobre o que era divulgação científica e apresentou uma possibilidade para os estudantes. A professora disse que eles deveriam fazer um vídeo, assim como o que tinham visto e havia sido feito pela própria professora, sobre algum conteúdo de Ciências. Eles, logo interessados, formaram este grupo que foi apresentado neste trabalho e começaram a pensar no que fariam. Eles discutiram, escreveram e anotaram durante vinte (20) minutos e logo começaram a usar o espaço da instituição para filmarem, depois de escolherem o aparelho celular que usariam. Eles estavam livres para escolher qualquer tema de Ciências.

O tema que escolheram foi gravidade. Escolheram abordar acerca de gravidade e falaram sobre a formação do Universo e deram ênfase no Sol e em alguns planetas. Eles escolheram este tema e disseram que as pessoas deveriam conhecer mais sobre uma lei importante que temos, a gravidade. Quatro (4) estudantes fizeram responsáveis para falar sobre a formação do Universo, dois (2) ficaram responsáveis por fazerem a animação do vídeo e por produzirem piadas sobre o tema de forma a chamar atenção para o projeto deles e um (1) ficou responsável por editar o vídeo para publicação na plataforma de divulgação da instituição. Eles fizeram toda esta divisão a partir da conversa entre eles e escolhas do grupo. Eles filmaram e falaram sobre a deformação do espaço-tempo e utilizaram uma camiseta, um pote de planta e bolas para abordarem sobre o tema. Percebeu-se envolvimento dos estudantes neste processo.

Após editarem o material para publicação, a professora assistiu ao vídeo e foi verificar os conceitos que haviam sido abordados por eles nas cenas e se seria necessário adequação ou transposição de termos. Neste momento, depois de uma discussão com eles sobre os conceitos, foi concluído que precisariam filmar algumas cenas outra vez devido ao uso incorreto de algumas definições. Tivemos que trabalhar, em sala, o conceito de massa e o conceito de densidade. Após a finalização das atividades deste dia, os estudantes deveriam revisar o que havia sido feito como tarefa de casa.

No outro dia da aula de Ciências, os estudantes estavam animados para realizar a sequência da atividade. Eles apresentaram os conceitos que haviam sido trabalhados

na aula anterior e filmaram outra vez. Ao final, a professora verificou o uso das palavras e dos conceitos e aprovou a próxima etapa que era publicar no site da instituição. O vídeo totalizou dois minutos e 17 segundos. Trabalhamos, com os estudantes, a transposição de temas de Ciências e sobre divulgação científica.

As atividades favoreceram o trabalho individual e em grupo, com momentos para reflexão, lembranças de conceitos e elaboração de novos. Em uma atividade como esta, pode haver espaço para os estudantes serem protagonistas de suas aprendizagens e cabe ao professor propiciar ambiência favorável para esta ação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Compreendemos que o espaço-tempo escolar pode se constituir como um favorecedor da discussão de temas sociais e científicos. Contudo, esse processo nem sempre se dá de maneira natural, ou seja, não basta que se coloquem pessoas juntas para que o ambiente se constitua como um espaço de relações que produzam posicionamentos diante a realidade em que está inserido. Portanto, um dos desafios para o docente é o desenvolvimento coletivo de uma ambiência favorável ao ensino de Ciências.

Nesta pesquisa, nosso objetivo foi descrever e analisar situações de aprendizagem em que os estudantes participaram da produção de vídeo de divulgação científica. Como motivação, foi apresentado um vídeo de ensino de Biologia para os estudantes e foi formado um grupo de discussão sobre o tema e outros aspectos relacionados. Percebemos que o processo de construção colaborativa deste vídeo, em que escolheram abordar a respeito de gravidade e Universo, se constituiu como um espaço-tempo rico de possibilidades e se tornou favorecedor da constituição de uma ambiência favorável ao ensino de Ciências. Queremos abordar esse desenvolvimento a partir de duas situações de aprendizagens, como se segue.

Utilização de vídeos para favorecer o processo de abertura ao diálogo e compartilhamento de conceitos

Compreendemos que essas interpretações foram produzidas de maneira peculiar e interdependente, contudo, para fins didáticos, apresentaremos as discussões em função de cada uma delas.

Momentos de diálogos entre os estudantes se constituíram como rica produção de sentidos. Entre outras situações recorrentes, colocamos como ilustração:

Em um momento da dinâmica, um estudante do 9º ano do ensino fundamental II abriu um vídeo pelo aparelho celular e mostrou uma explicação sobre a distorção do espaço-tempo e depois os estudantes do ensino médio e um estudante do 6º ano do ensino fundamental II conversaram entre si e tiveram a ideia de abrir uma camiseta e usar objetos para fazerem esta representação. Ao conversarem, decidiram fazer um vídeo sobre gravidade. Cada estudante disse quais objetos poderiam usar e buscaram pela

instituição. Logo após, trouxeram vasinhos de plantas, bolinhas de diversos tamanhos e um estojo. Depois de conversarem a respeito do que usariam e apresentarem conceitos, escolheram parte deles para representar esta distorção. Este momento, assim como outros que ocorreram, foi favorecedor para o diálogo e compartilhamento de conceitos. Eles conseguiram transpor o que viram depois de conversarem e apresentarem suas diferentes perspectivas. Elaboraram o vídeo em grupo.

Utilização do par dialético análise de vídeo-diálogo reflexivo como favorecedor da construção de uma ambiência favorável às aprendizagens

Entender o espaço-tempo destinado à interpretação do que foi assistido pelos estudantes nos vídeos como sendo construído e, ao mesmo tempo, constituindo a ação reflexiva dos participantes foi enriquecedor para a construção de um ambiente de respeito ao posicionamento do outro e abertura ao diálogo. No momento em que cada estudante expressava seu entendimento sobre o que viu no vídeo, os demais participantes anotavam e se posicionavam em relação à temática levantada pelo colega. Essa relação dialética entre a análise e os diálogos favoreceu a criação de um ambiente de confiança, respeito e compartilhamento de ideias criativas.

Como ilustração deste tópico, escolhemos o momento da roda de conversa. Esta etapa que ocorreu ao final da pesquisa, depois de a professora assistir ao vídeo dos estudantes e apresentar conceitos que poderiam ser trabalhados de maneira mais específica, alguns estudantes do ensino fundamental e do ensino médio disseram o que haviam feito no vídeo e sobre as dificuldades e auxílio dos outros colegas. Três estudantes disseram que anotaram suas ideias, desenharam um projeto sobre o que fariam em grupo e decidiram o que fazer. Os estudantes do ensino médio disseram que pensaram em fazer um vídeo sobre a teoria das cordas, mas tiveram dificuldades para trabalhar este modelo físico matemático devido à dificuldade de modelar blocos matemáticos por serem objetos extensos unidimensionais. Eles riram muito durante a atividade e disseram que gostariam de fazer vídeos assim mais vezes porque aprendiam de um jeito divertido e atrativo e que podiam conversar e compartilhar suas ideias durante a elaboração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo com esse texto foi descrever e analisar situações de aprendizagem em que os estudantes participaram da etapa de divulgação científica, enfatizando manipulação genética e gravidade. A análise dos resultados nos permitiu compreender que a utilização de vídeos no contexto de ensino de Ciências pode se constituir como favorecedora do processo ensino-aprendizagem e que o par dialético análise de vídeo-diálogo reflexivo se mostrou adequado para a construção de uma ambiência favorável ao desenvolvimento das aprendizagens no contexto da sala de aula. Vimos que os participantes, ao se posicionarem em relação ao que assistiram nos vídeos, se constitu**íra**m como

corresponsáveis pela produção do saber necessário para solucionar questões levantadas. Com isso, os estudantes assumiram uma postura ativa em relação ao desenvolvimento dos conhecimentos e objetivos educacionais compartilhados pelo grupo de estudo.

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BAUMAN, Z. Modernidade líquida. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

MARANDINO, M. et al.; A educação não formal e divulgação científica: o que pensa quem faz?, São Paulo, p. 1-13, 2003.

JACOBUCCI, D. F. C.; Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica, Uberlândia, v. 7, p. 55-66, 2008.

OVIGLI, D. F. B. et al.; Parceria escola-universidade: as feiras de conhecimentos como meio de divulgação científica. Ciências em foco, v.12, n.1, p. 186-195, 2019.

PINHEIRO, T. F.; aproximação entre a ciência do aluno na sala de aula da 1ª série do 2° grau e a ciência dos cientistas: uma discussão, 1996, p. 1-176, Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.

CAPÍTULO 23

LÚDICO NO ESPAÇO DE MEMÓRIA MILITAR

Data de aceite: 01/12/2020

Augusto Machado Rocha
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
Grupo de História Medieval e Renascentista.
http://lattes.cnpq.br/9258759417861350

RESUMO: Este trabalho procura levantar as possibilidades de reinvenção do espaço Museológico como um local de ensino, a partir de uma perspectiva lúdica, trazendo reflexões sobre a construção do conhecimento como algo conjunto e não individualizado na figura do mediador. A perspectiva lançada sobre este texto está amparada na prática de Estágio de Docência em História III - Educação Patrimonial, realizada no Museu Militar do Comando Militar do Sul, ao mesmo tempo em que é realizada uma análise do espaço (e possibilidades de trabalho) procuramos apresentar novas possibilidades de uso.

PALAVRAS - CHAVE: Educação Patrimonial, Museu Militar, Ludicidade na prática docente.

THE PLAYFUL IN THE MILITARY MEMORY SPACE

ABSTRACT: This work seeks to raise the possibility of reinvention of the museological space as a place of education, from a playful perspective, bringing in reflections on the construction of knowledge as something whole and not an individual case in the figure of the mediator. The perspective cast on this text is supported in practice training courses of heritage education, held at the military Museum of the Southern military command, while this analysis of the space (and possibilities) we seek to present new possibilities of use.

KEYWORDS: Patrimonial Education, MilitaryMuseum, Playfulness in teaching practice.

"São 9:00 horas da manhã e o centro de Porto Alegre já se encontra em polvorosa. Na Rua dos Andradas, o Museu Militar do Comando Militar do Sul abre suas portas e se prepara para receber a primeira turma do dia, agendada para visitação. O soldado responsável pela mediação encontra-se a espera da turma no hall de entrada, observando o grupo de alunos, jovens do quinto ao nono ano, atravessando a Rua, saindo da Igreja das Dores para adentrar no Museu. O grupo de 50 crianças entra no Museu, sob as orientações das professora de 'não corram', 'não toquem em nada é um museu', 'fiquem quietos', enquanto o hall se enche, observamos os olhares das crianças se dirigindo para os carros de combate, unido ao desejo de entrarem e 'brincarem' naqueles objetos pertencentes ao acervo do Museu. Ao longo dos primeiros minutos de mediação notamos que os jovens, em virtude das instruções das professoras, mantem-se em silêncio observando as explicações mas com o tempo elas começam a conversar baixinho, ficando dispersas, e então, chegamos ao momento da visitação do pátio dos blindados, onde o grupo de alunos torna-se mais animado e interessado".

O espaço museológico é diverso. Podemos encontrar um Museu voltado para as Belas Artes, assim como um espaço Histórico ou de memória Institucional, que visa recuperar as memórias de alguma instituição. O Museu Militar do Comando Militar do Sul (MMCMS), localizado na cidade de Porto Alegre, se constitui como uma mescla entre um local Histórico e Institucional, tendo em vista que ele se preocupa com os momentos históricos, envolvendo o exército (a atual exposição temporária trata sobre as "Armas da FEB - Força Expedicionária Brasileira", falando sobre a participação do Brasil na Segunda Guerra Mundial), ao mesmo tempo, em que sua organização propõe uma retomada da história bélica principalmente no que se refere ao Forças Armadas Brasileiras e aos materiais utilizados por esta, nos mais diversos períodos).

O museu foi idealizado no ano de 1994 com o intuito de preservar, conservar e expor objetos históricos do Exército Brasileiro e do Comando Militar do Sul, que compreende os estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, sendo inaugurado em 25 de maio de 1999 – como apresentado no regimento e estatuto da instituição. No ano de 2012 o museu passou por reformas, elas incluíram os rebocos e a colocação de uma cobertura interna com telhas translúcidas para proteger o pátio principal e também salvaguardar os veículos ali expostos da ação do tempo. No Brasil, existem apenas outros dois espaços utilizados pelo exército com um caráter museológico, ambos no Rio de Janeiro, como pode ser percebido através de uma busca por espaços de memória mantidos pelas Forças Armadas, informação existente no site do exército.

O acervo conta com mais de quatro mil peças, conforme apresentado pela museóloga da instituição Tenente Natália, contém coleções de carros de combate e transporte, uniformes, armas, equipamentos, capacetes, vestuários, heráldica, fotos e documentos, do período colonial aos dias atuais. Os principais itens do Museu, no que se refere a sua exposição permanente, são os carros de combate, porém, o trabalho realizado ao longo das mediações constrói a reflexão de que o próprio prédio, dada sua antiguidade, de certa forma, compõem o acervo.

Esta instituição museológica procura desenvolver seu espaço para a fomentação a práticas escolares dentro do Museu, utilizando-se de cursos para a capacitação1 de estudantes para a aquisição de conhecimentos no que se refere ao local museológico (sua organização, estruturação e a utilização de suas dependências como ferramenta de aprendizagem) e para professores, com o objetivo oferecer embasamento e instrução aos educadores da rede de ensino básica, buscando incentivar um aumento nas visitações aos espaços de memória, ao mesmo tempo, em que criar no Museu uma atmosfera que vise o ensino, e não apenas um passeio fora da escola. Neste contexto realizei meu Estágio

1 Ordem de Serviço Nº 15 E5. MMCMS "Projeto de 'Educação Museal'". Porto Alegre, 10 de julho de 2017, página 01: "Cujos objetivos são: estreitar o relacionamento entre a sociedade e o Exército Brasileiro; facilitar e incentivar o acesso da sociedade aos espaços culturais; aperfeiçoar docentes que levam as turmas ao MMCMS, visando integrar, de forma qualitativa, as escolas visitantes com a Instituição; oferecer, aos docentes, preparação teórica e metodológica sobre expografia e pesquisa; criar condições de diálogos entre a Equipe do museu e os educadores e estabelecer, de forma contínua, o aperfeiçoamento dos militares do MMCMS para recepção das escolas".

Docência em História III - Educação Patrimonial no Museu Militar do Comando do Sul, adentrando em um espaço preenchido por um (pré) conceito por parte dos estudantes de história, que acabam evitando ambientes de conotação militar. O objetivo de participar da disciplina de Estágio Docência em História III é o de:

> Explorar arquivos, memoriais, centros culturais, museus, acervos particulares com acesso permitido, exposições permanentes ou temporárias, etc. [...] Também discute questões de ordem teórica, apoiada nas noções de memória, de ensino de história e de patrimônio cultural. A carga horária dessa disciplina está distribuída em três momentos: atuação nas instituições culturais, aulas presenciais na Universidade e orientação individual ou em grupo. (GIL, C. Z. de V. e PACIEVITCH C. 2015, pp 30)

Desta forma, a prática do estágio visa oportunizar que o graduando em história conheça o seu papel além do existente na sala de aula, para tal esta disciplina divide-se na seguinte carga horária: 60 horas de atividades coletivas (voltadas para discussões teóricas), 15 horas de orientação individual com a professora universitária, 20 horas destinadas ao planejamento da ação educativa e 40 para a realização das ações propostas. O objetivo para o estudante é o de que, através dos espaços de atuação, o universitário realize:

> observações, monitoria e docência em história, acompanhando as atividades cotidianas das instituições culturais, em especial as ações educativas (acompanhar o mediador nas visitas guiadas, participar das reuniões de estudos organizadas pela instituição e propor atividades com o acervo). Algumas das instituições têm reservado uma parte da carga horária para a formação dos estagiários promovendo debates, leituras e estudo das ações educativas que, em alguns casos, encontram-se sistematizadas e publicadas. (GIL, C. Z. de V. e PACIEVITCH C. 2015, pp 30)

A realização do Estágio no Museu Militar está vinculada a participação no curso de "Práticas Museológicas"[2] oferecido pela instituição, visando o desenvolvimento de noções práticas sobre museologia (o funcionamento dos Museus, com algumas especificidades voltadas para o MMCMS) e a realização de mediações para os visitantes. Ou seja, o Museu, ao se abrir para receber estudantes universitários da licenciatura, procura oferecer a maior base possível no que se refere à apropriação de noções e conhecimentos que possibilitem a realização de práticas que contemplem tanto os visitantes quanto aos estagiários, de forma que torne viável a utilização do espaço museológico como um gerador de conhecimento para estudantes da rede pública de ensino, através da prática de jovens graduandos.

A prática de estágio nesta instituição me levou a observar a situação apresentada logo no começo deste texto: a percepção e uso do local museológico como um espaço lúdico para os estudantes, como que complementares a ideia de "passeio escolar". Desta forma, a problemática que procuraremos desenvolver, e de certa forma responder, ao longo

2 Os soldados lotados no Museu Militar do Comando Militar do Sul atuam como mediadores das exposições. Em virtude disto, estes militares frequentam o curso de "Práticas Museológicas" de maneira a adquirirem conhecimentos sobre o espaço museológico, de modo que possam guiar as turmas visitantes embasados em um conhecimento sobre a instituição e seu acervo.

deste trabalho, será a seguinte: “qual o potencial do acervo de blindados do MMCMS para colocar em diálogo a ludicidade e a historicidade em ações educativas com crianças?”.

O lúdico e sua prática

A palavra “lúdico” possui diversos significados, de maneira que ao trabalharmos com esta temática devemos refletir sobre a multiplicidade deste conceito no que se refere a prática da docência, bem como fora deste campo. Johan Huizinga, em “Homo Ludens: O Jogo como Elemento Cultural” afirma que o uso de elementos lúdicos data de um período anterior as primeiras civilizações, onde o jogo (compondo a ludicidade) seria um espaço regrado, voltado para o desenvolvimento das relações intersociais ordenadas (no que se refere ao tempo e ao espaço).

Desta forma, para este filósofo, a ludicidade é um elemento das práticas, ou seja, um dos componentes das ações desenvolvidas pelos seres humanos, no que se refere ao processo de estreitar e ampliar a relação entre as pessoas – podendo ser compreendida como uma metodologia (a partir de traços culturais) para se buscar uma compreensão através de uma representação diferenciada. Para tal afirmação podemos apresentar a seguinte citação:

> Huizinga (1980) situa o lúdico como um elemento da cultura, presente em todas as formas de organização social, das mais primitivas às mais sofisticadas. Concede-lhe uma função significante, ou seja, afirma que a essência do lúdico não é material, uma vez que ultrapassa os limites da realidade física, encerra um determinado sentido, transcendendo as necessidades imediatas da vida. O lúdico traz em seu enredo a representação da realidade (matéria, natureza) recriada metaforicamente. Trata-se da realização de uma aparência. Pressupõe uma mudança de perspectiva para a esfera teatral ou representativa, em que as coisas são aceitas pelo que são vivenciadas. É a lógica do faz de conta, do ‘como se’. (ALVES, F. D. 2009, pp 46).

Desta forma, construir estratégias pedagógicas que tenham o lúdico como inspiração tem como potencial a geração de novas representações do mundo, , possibilitando a reinterpretação de antigos pensamentos e gerando formas diversificadas de raciocinar-se. Quando a organização do trabalho pedagógico tem a ludicidade em seu horizonte, sinaliza-se uma possibilidade de ampliação de conhecimentos para além do verbal, aberto para a imaginação e para o não convencional. O trabalho com esta metodologia torna possível a utilização de objetos e imagens para representarem algo que antes estaria em um ambiente restrito (livros e imaginação) de forma que seja possível ampliar os conhecimentos de uma forma além da “convencional”.

Karen Milla da Almeida França trabalha com a questão do jogo como uma forma de linguagem, desta forma é possível ligar esta perspectiva ao espaço de ensino, tendo em vista que o lúdico pode se tornar uma forma para o desenvolvimento de uma aprendizagem por parte dos estudantes. Como seu texto indica, existe uma multiplicidade de ações

compondo o espaço lúdico:

> Calcados no grande número de significados que a atividade lúdica foi ganhando desde a sua origem, nos é permitido dizer a partir de uma visão global que o jogo já foi concebido como competição, como brincadeira, como movimento, como um entretenimento, uma recreação, um relaxamento, um passatempo, e, inacreditavelmente para finalizar temos o verbo japonês *asobu*o significado de 'estar desempregado'. (FRANÇA, K. M. de A., 2007, pp 42).

Desta forma, podemos compreender que o espaço do lúdico no meio do ensino não se trata de uma "brincadeira", mas sim de uma possibilidade de interação dinâmica entre a prática da docência e atividades que façam com que os alunos interajam dentro das características do lúdico, segundo Huizinga: afastamento do mundo cotidiano, regras, magia, desafio e, por vezes, competição. Através da leitura de Huizinga percebemos que lúdico no espaço de ensino não se trata, apenas, de diversão, mas sim de uma prática ordenada visando uma aprendizagem ampla e que interesse aos estudantes, algo percebido através da reflexão da leitura e realização da prática da atividade lúdica. Assim, o lúdico "é uma atividade que se processa dentro de certos limites temporais e espaciais, segundo uma determinada ordem e um dado número de regras livremente aceitas, e fora da esfera da necessidade ou da utilidade material" (HUZINGA, J. 1990, pp 147), ou seja, apesar de não ser uma metodologia "necessária", no que se refere a utilizações de objetos reais, ela pode se tornar diferencial para o desenvolvimento de atividades educacionais, apesar de poder estar amparada apenas no ato de fala dos professores.

Desta forma, a reflexão que procuramos realizar é que apesar de trabalharmos com a ludicidade do espaço museológico devemos compreender que o conceito de "lúdico" é muito mais amplo do que a sua mera compreensão como um conjunto de "brincadeiras e risadas", sendo possível desenvolvermos atividades com ou sem a utilização de objetos e desta forma realizarmos uma atividade de imersão que possibilite uma grande inserção do aluno ao conhecimento histórico. A partir deste momento nosso texto irá se direcionar para uma percepção de possibilidades de abordagens lúdicas no Museu da utilização de práticas lúdicas para o desenvolvimento de ações educativas, focadas na realização de atividades nos ambientes museológicos.

DA TEORIA À PRÁTICA

A sala de aula, às vezes, torna-se um espaço constante e sério, onde os estudantes acabam por não encontrarem a motivação necessária para o desenvolvimento de seus estudos. As saídas a campo, por vezes, tornam-se a principal ferramenta para a prática de um ensino lúdico e que proporcione uma maior dinamicidade para a aquisição do conhecimento por parte dos estudantes, desta forma, queremos refletir sobre o as possibilidades de abertura para a ludicidade em espaços de memória, neste caso o MMCMS.

O espaço museológico muitas vezes é compreendido como um local fechado, onde a ordem e o silêncio deveriam ser os regentes do caminhar pela exposição, de maneira que os visitantes aprendam, mas sem a possibilidade de uma interação com o exposto. Porém ao século XXI estudos na área da educação trouxeram mudanças para a questão do ensino, tornando necessário o desenvolvimento de uma educação que pudesse dialogar com os alunos, deixando de lado métodos totalmente expositivos (visto como ultrapassados), como podemos perceber na citação abaixo:

> Nos últimos anos, as necessidades de superar o modelo tradicional de escola, com suas metodologias de ensino comumente excludentes, e de relacionar ao plano do vivido os saberes artísticos e científicos historicamente acumulados, professores e pesquisadores da educação têm proposto e analisado práticas de ensino adequadas às novas linguagens e tecnologias, buscando construir aprendizagens significativas a partir de situações de interação; logo, neste cenário, os jogos têm sido recuperados como estratégias de transmissão/construção do conhecimento. (ANTONI, E. e ZALLA, J., 2013, pp 150).

Logo, o Museu Militar do Comando Militar do Sul enquadra-se nesta ideia, tendo em vista que seu espaço, organização e as orientações recebidas quando do ingresso no Museu buscam trazer uma nova percepção para seus visitantes, onde podemos interagir com o acervo e não apenas observar a certa distância. A prática do Museu, entretanto, levanta dois problemas: ao passo que a instituição busca oferecer uma atividade mais dinâmica para seus visitantes, ela encontra um desafio no que se refere à forma como as escolas enxergam o Museu, optando pelo espaço apenas como lugar de diversão e não de aprendizagem a partir da ludicidade.A dinâmica oferecida pelo espaço de memória militar, em Porto Alegre, busca unir um conhecimento histórico sobre o exército a possibilidade de interação com este meio, papel desenvolvido pelos carros de combate que possibilitam ao estudante o conhecimento deste ambiente interno (dois blindados da exposição permanente permitem esta interação). Mas para encontrarmos algumas possibilidadespara nossa questão devemos refletir de que modo a proximidade com o acervo pode ampliar a possibilidade das ações educativas propostas pelos mediadores no que se refere ao seu vínculo com a historicidade.

A abertura do Museu Militar, no que se refere à aproximação do acervo dos visitantes, pode ser vista como uma tentativa de incentivar o interesse pela história através da imaginação, o que possibilitaria a inserção da história através de um primeiro contato com a memória (filmes e desenhos que retomam a temática militar). Logo, a tática desenvolvida pelos profissionais do Museu é a de apresentar a história militar através do interesse gerado a partir dos carros de combate. Porém para que este modelo de construção dê certo, principalmente no que se refere ao estudante visitante da rede de ensino básica, devemos refletir em como realizar atividades que tenham um grande potencial de aprendizagem para os estudantes, de forma que estes não sintam-se em um “simples passeio escolar”, devemos ter o cuidado para que nossa ação e narrativa consiga cumprir:

> Um papel pedagógico [de maneira] que a brincadeira deve ter intencionalidade: o problema de fazer do jogo um modo de ensinar e aprender, inserindo-o em um projeto, é que muito facilmente pode escorregar para a atividade dirigida. Torna-se jogo didatizado. Assim são inúmeros jogos que funcionam como "isca" para fisgar o interesse do aluno no ensino, promovendo a aprendizagem. Fica a pergunta: por que é preciso disfarçar a aprendizagem? Jogos utilizados para encobrir o ensino são tão autoritários quanto o ensino que pretendem criticar, com seu uso, pois o aluno/jogador é manipulado. Se o que é criticado no ensino "tradicional" e que justifica o uso de atividades lúdicas é o autoritarismo do professor, que centra em sua perspectiva do conhecimento o ponto de partida para o ensino, tornando-o diretivo, e a passividade a que é condenado o aluno, de que forma pretende ultrapassar tudo isto em um jogo que "engana" o aluno, ensinando, sem que ele "nem note", conteúdos desprovidos de sentido?. (FORTUNA, T. R., 2000, pp. 152).

Desta forma o exercício desenvolvido pelos mediadores do Museu pode ser bem planejado e comunicado para a escola visitante, de maneira que os professores sejam parceiros das atividades propostas, incentivando o interesse e participação, os professores podem ser os maiores aliados para o desenvolvimento de atividades lúdicas em um espaço como o MMCMS. A problemática encontrada no Museu é a de como realizar a união destas atividades, tendo em vista que os visitantes, em sua maioria, acabam atraem-se mais pela imaginação existentes nos carros blindados do que pela história existente nestes artefatos, que nos é contada através dos objetos que compõem o seu acervo.

Ao longo deste texto, visualizamos como a melhor forma de encontrarmos uma solução para este trabalho a seguinte reflexão, se queremos ampliar o potencial do acervo do MMCMS, no que se refere ao diálogo entre ludicidade e historicidade, através das ações educativas propostas pelos mediadores, por que não alteramos o modo como à exposição é apresentada? Ao invés de tornarmos o pátio dos blindados o ápice da exposição, por que não fazemos com que este seja o primeiro estágio da visitação, de maneira com que possamos trabalhar de forma lúdica na apresentação do Museu, e desta forma fomentar a interpretação e questionamento por parte dos estudantes sobre o espaço museológico.

Os carros blindados, principal objeto da exposição, são os itens com maior potencial lúdico, de maneira que a entrada dos estudantes no Museu, com este primeiro contato podemos gerar um novo horizonte de reflexões e possibilidades para a aprendizagem dentro do espaço museológico. Com a utilização dos blindados conseguimos inserir os estudantes em um espaço possível de novas interpretações, através de perguntas chaves realizadas em meio a entrada na exposição, através da fala dos mediadores, tais como o seguinte exército de reflexão ao instigar os alunos a entrarem nos blindados: " tente se imaginar como um ou uma combatente: em que época você vive? Está lutando em uma guerra ou em uma missão de paz? O que você sente ao entrar no blindado? Quem são as pessoas ao teu lado? Como era sua vida antes de entrar no exército?".

Através destes questionamentos procuramos realizar uma introspecção dos estudantes com relação ao espaço que eles estão ocupando, de maneira a gerar um

interesse maior – buscando dividir o resultado das reflexões entre os membros da turma visitante, tornando possível, que com esta atividade, fomentemos uma ampliação da capacidade da turma se inteirar e compreender o universo do Museu, a partir deste primeiro local de memória.

O objetivo de uma mediação a partir dos blindados levará a uma nova interpretação do espaço de memória que mais atrai atenção dentro deste museu. Instigar o aluno a olhar com atenção para o blindado e explorá-lo pode auxiliar na narrativa da história deste objeto (ao guiar para a compreensão do material, cor, símbolos, período, etc). Ao realizarmos esta atividade, conseguiremos envolver os estudantes com a exposição, distanciando-nos da ideia que muitos fazem do espaço do MMCMS como um local de diversão e brincadeiras, ampliando as possibilidades de aprendizagem com este local de memória. Como ação final, para tornar o conhecimento desenvolvido, e construído, pelos estudantes podemos propor a confecção de cartas, por parte dos alunos, direcionadas para os soldados que teriam lutado em determinadas armas (refletindo sobre sua época), buscando expor o sentimento e o aprendizado com a visita ao espaço museológico.

CONCLUSÃO

A interpretação buscada por Tania Fortuna pode ser um caminho para refletirmos sobre como o uso da metodologia lúdica pode se inserir em um ambiente como o MMCMS, pois como ela explica:

> Na Hermenêutica Filosófica o intérprete propõe um significado provisório, a ser revisto em seguida por causa dos preconceitos do próprio interprete ao confrontar-se com o horizonte daquilo que está sendo interpretado, seja um texto, objeto, situação ou parceiro no diálogo. Por isso, pode-se dizer que, com a Hermenêutica Filosófica, a interpretação está situada dentro do horizonte mútuo do interprete e da coisa a ser interpretada. (FONTOURA, T. R. 2011, pp. 44).

Ou seja, em Museu como o que está sendo trabalhado neste texto a incorporação desta forma de ensino pelos mediadores poderá gerar um conhecimento amplo, baseado na construção de significados a partir do que está sendo apresentado aos alunos, pois, como continua a autora:

> Ao questionar os professores sobre sua formação lúdica através das atividades propostas, os relatos assim gerados suscitam interpretações que são, por sua vez, também perguntas, cuja resposta é, enfim, a compreensão. Esta compreensão, porém, é apenas um estágio desse processo interminável, se bem que progressivo, pois, como pondera Gadamar, os significados são sempre incompletos, motivando novas perguntas que originam novas respostas, [...] trata-se de um contínuo 'perguntar-se através da interpretação e receber uma resposta pela compreensão'. (FONTOURA, T. R. 2011, pp. 44).

REFERÊNCIAS

ALVES, F. D., “O lúdico e a educação escolarizada da criança”. In: OLIVEIRA, ML., (Im)pertinências da educação: o trabalho educativo em pesquisa [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

ANTONI, E. e ZALLA, J. “O que o jogo ensina: práticas de construção e avaliação de aprendizagens em história”. In: GIACOMONI M. e PEREIRA, N. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

FRANÇA, K. M. de A., “Jogo e Linguagem”, Revista Eletrônica do Grupo PET “Existência e Arte” – Ciências Humanas, Estéticas e Arte da Universidade Federal de São João do Rei, Ano III, número III, de janeiro a dezembro de 2007. Disponível em: https://ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/existenciaearte/Edicoes/3_Edicao/JOGO%20E%20LINGUAGEMkaren.pdf.

FONTOURA, T. R. A Formação Lúdica Docente e a Universidade: Contribuições da Ludobiografia e da Hermenêutica Filosófica. Porto Alegre: UFRGS, 2011. 425 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1983. Disponível em: http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/35091.

FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. M. e DALLA

ZEN, M. I. H. (org.) Planejamento em destaque: análises menos convencionais. Porto

Alegre: Mediação, 2000. (Cadernos de Educação Básica, 6).

GIL, C. Z. de V. e PACIEVITCH C. “Patrimônio Cultural e Ensino de História: Experiências na Formação de Professores”. Revista OPSIS, Departamento de História e Ciências Sociais. Universidade Federal de Goiás. Volume 15, Número 01, 2015.

HUZINGA, J. “*Homo Ludens:* O Jogo como Elemento Cultural”. São Paulo, Perspectiva, 1990.

CAPÍTULO 24

DEU A LOUCA NO MUSEU

Data de aceite: 01/12/2020
Data de submissão: 20/11/2020

Aline Ferreira Antunes
Universidade Federal de Goiás (UFG)/
Secretaria de educação do Distrito Federal (SEDF)
Brasília, DF
http://lattes.cnpq.br/9327358239672893.

Marina Ferreira de Souza Antunes
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
Uberlândia, MG.
http://lattes.cnpq.br/4450708231672629.

RESUMO: Abordamos no presente artigo um relato de experiência sobre a disciplina eletiva "Deu a louca no museu" trabalhada ao longo de um semestre em uma escola de tempo integral, denominadas Centro de Ensino em Período Integral (CEPIs) na cidade de Goiânia (Goiás). A consolidação da escola em tempo integral no Brasil remota aos anos de 1980, momento em que o país vivia um processo de redemocratização política. Apresentamos uma concepção de escola integral de tempo integral e em seguida, uma análise teórica da instituição dos CEPIs no estado de Goiás a partir dos ordenamentos legais. A escola em tempo integral em Goiás tem por finalidade produzir impactos positivos na qualidade da educação. Posteriormente abordarmos a disciplina eletiva com suas discussões, montagem, planejamento e execução, cuja culminância foi a montagem de um museu onde buscamos descrever o trabalho educativo desenvolvido no âmbito da escola de tempo integral. A experiência vivenciada pelos/as estudantes pode contribuir para ampliação da formação humana, no sentido de produzir cultura, socializando aquilo que foi produzido historicamente.

PALAVRAS - CHAVE: Escola de tempo integral. História. Memória. Museu. Educação.

IT'S A MAD, MAD, MAD MUSEUM 1

ABSTRACT: In this article, we discuss an experience report on the discipline "Crazy at the museum" worked over a semester in a full-time school, called Centro de Ensino integral (CEPIs) in the city of Goiânia (Goiás, Brazil). The consolidation of full-time school in Brazil dates back to the 1980s, a time when the country was experiencing a process of political re-democratization. We present a concept of a full-time school and then a theoretical analysis of the institution of CEPIs in the state of Goiás, based on Brazil legal regulations. The full-time school in Goiás aims to produce positive impacts on the quality of education. Subsequently we approach the discipline with its discussions, assembly, planning and execution, whose culmination was the assembly of a museum where we seek to describe the educational work developed within the scope of the full-time school. The experience lived by the students can contribute to the expansion of human formation, in the sense of producing culture, socializing what has been produced historically.

1 Em inglês, optamos por traduzir o título fazendo um jogo de palavras entre o filme "Uma noite no museu", 2006, que originou o título da disciplina e também o filme "It's a Mad, Mad, Mad, Mad World", de Stanley Kramer, 1963.

KEYWORDS: Full-time school. History. Memory. Museum. Education.

1 I INTRODUÇÃO

A partir da década de 1980, no Brasil, com a abertura política, houve uma ampliação do número de escolas públicas trabalhando em tempo Integral, sendo os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) do Rio de Janeiro a experiência mais estudada e duradoura. Faz-se necessário análises sobre o incremento da qualidade do trabalho educativo que se realiza dentro dessas escolas, ou seja, o que se faz no tempo diário de permanência dos/as estudantes neste ambiente. (CAVALIERE, 2007).

O turno integral deve abarcar a análise do tempo de escola em sua dimensão sociológica, ou seja, como tempo social, considerando também as condições culturais e históricas que o determinam, pois, "O tempo é um elemento fundamental para a compreensão não apenas dos processos civilizatórios, num sentido mais amplo, mas também dos processos de criação, acumulação e distribuição de riquezas materiais e simbólicas nas sociedades" (CAVALIERE, 2007, p. 1017). O tempo deve ser entendido no conjunto das relações estabelecidas num determinado contexto que é social, histórico e cultural.

> A ampliação do tempo diário de escola pode ser entendida e justificada de diferentes formas: (a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; (c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos (CAVALIERE, 2007, p. 1016).

Quanto à concepção de escola Integral no Brasil Cavaliere (2007) nos diz que

> [...] ao longo dos últimos dez anos, nossos estudos identificaram pelo menos quatro concepções de escola de tempo integral, diluídas e muitas vezes misturadas nos projetos em desenvolvimento no Brasil. A visão predominante, de **cunho assistencialista**, vê a escola de tempo integral como uma escola para os desprivilegiados, que deve suprir deficiências gerais da formação dos alunos; uma escola que substitui a família e onde o mais relevante não é o conhecimento e sim a ocupação do tempo e a socialização primária.
>
> [...] Uma outra visão, também presente nos discursos de profissionais e autoridades, é a autoritária, na qual a escola de tempo integral é uma espécie de instituição de **prevenção ao crime**.
>
> [...] a concepção democrática de escola de tempo integral imagina que ela possa cumprir um **papel emancipatório**.

> Por fim, mais recentemente, surge uma visão de educação em tempo integral que independe da estruturação de uma escola de horário integral e que identificaremos aqui como uma **concepção multissetorial** de educação integral. (p. 1028 - 1029). (Grifos nossos).

Em termos legais a ampliação do tempo escolar está presente tanto na LDB, como em algumas constituições estaduais. Materializando as concepções apresentadas por Cavaliere (2007).

O governo de Goiás instituiu por meio da Lei Nº 17.920, de 27 de dezembro de 2012 a Educação em Tempo Integral no Estado. Em 2017, foi promulgada a Lei Nº 19.687, de 22 de junho de 2017, que modificou as leis anteriores sobre Educação em Tempo Integral e criou os Centros de Ensino em Período Integral (CEPIs), no âmbito da Secretaria de Educação, Cultura e Esporte, além de dar outras providências. De acordo com o artigo primeiro, inciso segundo, da referida lei

> [...];
>
> II – os Centros de Ensino em Período Integral têm por objetivo maior eficiência administrativa e educacional, com produção de impactos positivos na qualidade do ensino, aplicando modelo pedagógico específico, com vistas à obtenção de maior eficiência educacional mediante expansão do tempo de permanência dos alunos e professores neles; [...]. (GOIÁS, 2017).

O Governo Goiano já havia editado em 2011 o Programa "Pacto pela Educação" com a finalidade de suprir as carências apresentadas naquele momento no que se refere ao aprendizado dos alunos. O documento governamental salienta que mesmo com os esforços empreendidos para a melhoria da educação no estado, os resultados nas avaliações em larga escala, como no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, por exemplo, ainda apresentava índices insatisfatórios. Apontando a alta taxa de abandono como fator preponderante neste resultado. Para sanar essas dificuldades é apresentada a "Reforma Educacional" balizada nos seguintes pilares:

> **A -** Valorizar e fortalecer o profissional da educação
>
> **B -** Adotar práticas de ensino de alto impacto no aprendizado do aluno
>
> **C -** Reduzir significativamente a desigualdade educacional
>
> **D -** Estruturar sistema de reconhecimento e remuneração por mérito
>
> **E -** Realizar profunda reforma na gestão e na infraestrutura da rede estadual de ensino. (GOIÁS, 2011, s/p). (Grifos no original).

De acordo com o escopo que adotamos para esse trabalho, nos interessa apresentar as ações propostas para suprir o item B da "Reforma Educacional". Neste sentido, a Secretaria de Educação do Estado de Goiás propõe, dentre outras providências, "Desenvolver as escolas em tempo integral: melhorar a qualidade das unidades escolares de tempo integral existentes, investindo em gestão, políticas pedagógicas e infraestrutura".

Para incentivar os/as docentes a trabalharem nos CEPIs, a Lei Nº 19.687 criou a "Gratificação de Dedicação Plena Integral –GDPI–, individual e mensal, para Regime de Dedicação Plena e Integral no valor de R$ 2.000,00 (dois mil reais), [...]" (GOIÁS, 2017). Indicando no artigo terceiro que terão direito à GPDI as pessoas integrantes do Quadro do Magistério Efetivo e os/as Agentes Administrativos Educacionais, desde que cumpram as seguintes determinações

> I – deverão prestar 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, em período integral, com carga horária multidisciplinar ou de gestão especializada;
>
> II – não poderão desempenhar qualquer outra atividade remunerada, pública ou privada, durante o horário de funcionamento de Centro de Ensino em Período Integral;
>
> III – não possuam qualquer outra vantagem pecuniária referente ao exercício de funções de direção, chefia, supervisão, assessoramento ou secretariado;
>
> IV – não será a GDPI incorporada à remuneração e aos proventos, nem considerada ou computada para fins de concessão ou de cálculo de vantagens financeiras de qualquer natureza, inclusive incidência previdenciária, salvo férias e décimo terceiro salário;
>
> V - inexiste o direito à GDPI, nos casos de afastamentos e ausências de qualquer natureza, salvo férias, licença à gestante, licença-adoção, licença-paternidade e licença para tratamento da própria saúde concedida por Junta Médica Oficial do Estado;
>
> VI - será concedida a GDPI aos Agentes Administrativos Educacionais que desempenharem as funções de Coordenador Administrativo Financeiro -CAFI- ou Secretário Geral de Unidade Escolar. (GOIÁS, 2017, s/p.).

A Lei regulamenta também o/a Professor/a Temporário/a, mencionando que esses/as profissionais poderão fazer uma complementação de carga horária de 40 horas para 60 horas, sendo que em caso de licenças ou término do contrato perde-se esse direito. (GOIÁS, 2017).

Visando implementar a "Reforma Educacional", em curso desde 2011, a Lei Nº 19.687 estabelece que os currículos, no âmbito dos CEPIs, devem ser organizados de maneira a cumprir as seguintes diretrizes, conforme o artigo quinto:

> I – jornada escolar de 10h (dez horas) diárias;
>
> II – permanência do docente na unidade escolar por 40h (quarenta horas) semanais de efetivo trabalho, incluindo carga horária multidisciplinar ou de gestão especializada;
>
> III – adoção de planejamento pedagógico-educacional coletivo e tempo de estudos envolvendo o corpo docente, o grupo gestor e a coordenação pedagógica, a serem cumpridos na unidade. (GOIÁS, 2017, s/p.).

A partir da promulgação dessa Lei a Cidade de Goiânia conta com 32 Unidades de CEPIs. A seguir iremos relatar uma experiência vivenciada em um CEPI, no ano de 2019, em relação às atividades multidisciplinares, desenvolvidas na unidade escolar.

2 I DEU A LOUCA NO MUSEU: HISTÓRIA E MEMÓRIA

Abordamos aqui uma escola de Tempo Integral (CEPI) localizada em Goiânia, na qual foi trabalhada ao longo do segundo semestre a disciplina Eletiva denominada: Deu a louca no Museu, que intitula o artigo e faz um jogo de palavras entre o filme "Uma noite no museu" (2006) e a proposta curricular da eletiva. Procuramos articular as discussões da eletiva com teorias sobre museus e uma análise performática do espaço urbano. Diante disto, questões como: quem decide o que será rememorado, patrimonializado? Quem decide o que é exposto nos museus? Como são montados os Museus? Dentre outras questões, estiveram presentes nas discussões realizadas ao longo dos seis meses de atividades, pensando o Museu como um espaço político de construção do saber e da História da cidade.

Entendemos a linguagem como uma forma de poder, portanto a linguagem do museu, o direcionamento da exposição, a montagem também são lugares de poder, reveladoras de discursos. Neste sentido, o Museu montado pelos/as estudantes como proposta de culminância das atividades e discussões realizadas anteriormente revelam os conhecimentos construídos coletivamente e presentes nos objetos e textos expostos no Museu.

Para Schechner (2006 *apud* CAMARGO, 2012), toda atividade humana pode ser estudada a partir das lentes da Performance, o que significa que todas as produções estão conectadas ao tempo e ao espaço (contexto de produção). Isto pode ser um dado explicativo da escolha feita pelos estudantes pelo tema Museu Nerd, uma vez que está em voga questões ligadas à filmes e Histórias em Quadrinhos (HQs) consideradas do mundo Nerd[2] (ou Geek).

Camargo (2012) afirma que o conceito de performances está "inserido numa proposta

2 Não há consenso sobre a invenção da palavra. Atualmente está ligada à jovens muito dedicados aos estudos, que exercem atividades intelectuais. Foi muito utilizado de maneira depreciativa, porém hoje é visto com bons olhos, sobretudo no que tange o consumo de artigos ligados à desenhos animados e filmes.

metodológica interdisciplinar e que pretende o estudo comparativo das civilizações em suas múltiplas determinações concretas" (p. 2), assim como o "entendimento das culturas através de seus produtos 'culturais' em sua profusa diversidade" (p. 2). O que inclui os museus e também as produções dos/as estudantes para a montagem da exposição. Para Oliveira (2013), não são somente os museus em sua totalidade que podem ser estudados a partir dos estudos sobre performances, mas as diversas atividades inerentes à rotina museológica (como Display (mostra, exibição); responsabilidade de competência assumida pelos autores; avaliação dos participantes (*feedback*), etc.). (OLIVEIRA, 2013).

A eletiva "Deu a louca no museu" partiu de um projeto elaborado pensando em estudantes de ensino fundamental (6º ao 9º ano). A ementa da disciplina explicita que esta é voltada ao convívio entre os/as estudantes de diversas turmas (reagrupamento) pensando o pleno desenvolvimento cidadão e a formação inicial com foco na disciplina de História para o Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), trazendo como palavras-chave: museus e memórias, construção de patrimônio histórico e da humanidade, História.

A justificativa da disciplina elucida que a História é uma ciência que estuda os seres humanos e sua relação com o mundo através de documentos produzidos por eles e guardados ao longo do tempo, ou seja, o estudo da humanidade no tempo e no espaço. Neste sentido, é de extrema importância o estudo da humanidade a partir de documentos armazenados, expostos, arquivados em Museus e acervos pessoais que nos permitem acessar a memória, construir e reconstruir dialeticamente a História.

Os objetivos eram desenvolver coletiva e dialeticamente os conceitos de História, Memória, Museu, preservação e patrimônio histórico-cultural com os/as estudantes da eletiva "Deu a louca no museu". E dentro disto, perceber as diferenças entre História e Memória, pensar como montar um Museu (objetivos, função social, localização, disposição das obras, acervos e coleções, dentre outras questões), fazer um levantamento censitário da escola (professores, estudantes, equipe pedagógica) a respeito da relação com os museus da cidade de Goiânia e descobrir os museus e suas funções sociais em Goiânia, Goiás, no Brasil e em outros lugares do mundo.

Para isto, atividades diversas foram realizadas ao longo dos seis meses, todas orientadas pela professora regente, sendo apresentado aos/às estudantes o projeto Eletiva, a própria turma e a professora, bem como encontros dialogados, rodas de conversas, atividades com convidada externa (coordenadora da Goiás turismos), além de discussões teórico-metodológicas a respeito de como montar um museu e organizar seu acervo.

Como metodologia foram adotadas aulas expositivas, dialogadas, com participação externa, de leituras e interpretações de textos e documentos históricos, pesquisas direcionadas previamente solicitadas aos/às estudantes e elaboração de materiais coletivos para exposição na escola (maquetes/cartazes/desenhos), tudo voltado aos/às estudantes e pensado para ser produzido por eles/elas com foco no protagonismo estudantil.

O processo avaliativo das eletivas por sua vez não prevê atribuição de nota

(avaliação quantitativa) porém, se dá de forma contínua e processual, constituído pela observação da participação e elaboração de materiais pelos alunos, seja individual, seja coletivamente. Diante disto, foram avaliadas as atividades produzidas, a participação, o interesse e envolvimento nas aulas.

O primeiro encontro foi focado para uma apresentação da disciplina eletiva e também da turma, bem como para já introduzir a temática dos museus, por meio de indagações como o porquê estarem fazendo esta disciplina em específico, à qual muitos (quase a maioria) responderam que "não tiveram outras opções", "que foi a única que sobrou", ou "que foram porque os colegas foram também e queriam trabalhar juntos". Portanto, a oficina não foi a primeira opção dos/as estudantes e não foi escolhida pelo título/tema. Este se tornou o primeiro obstáculo para abordar a temática. O segundo empecilho foi sobre o próprio conteúdo da eletiva. A maioria dos/as estudantes não sabia explicar o que seria o tema da oficina e não tinham ideia do que seria trabalhado/estudado. Apenas uma participante comentou que pretendia estudar "coisa antiga" e outros três disseram que provavelmente o tema "tinha a ver com História", já que se referia à museus. Apesar de ignorarem detalhes sobre o tema, percebemos já em um primeiro momento uma relação entre História e museu como algo natural.

No início das discussões, os/as estudantes participantes da eletiva disseram que "os museus servem para mostrar as histórias de antigamente", ou então para "relatar acontecimentos históricos", "para representar antiguidades, relembrar o passado, lembrar artes, ver coisas mortas, relembrar o sofrimento, as conquistas", "para preservar a história da sociedade, para não esquecer quem fomos, somos e nunca perder nossa identidade" e que são "importantes para que as pessoas vejam o que aconteceu ao longo de milhares de anos", "para que as pessoas aprendam sobre a história que aconteceu", para "preservar lembranças e a história, para saber o que fomos, somos e entender nossa evolução".

Ou seja, têm uma visão de senso comum rasa dos museus e mais ligada à ideia de passado e história. Após as discussões sobre essas questões e sobre a temática Museus, os/as estudantes chegaram à conclusão que não conhecem a história de Goiânia, nem mesmo os lugares de memória e de história da própria cidade; o trabalho nos museus ainda são invisibilizados, bem como o próprio local, passando desapercebidos pela maior parte da população (o que ficou explícito no questionário aplicado).

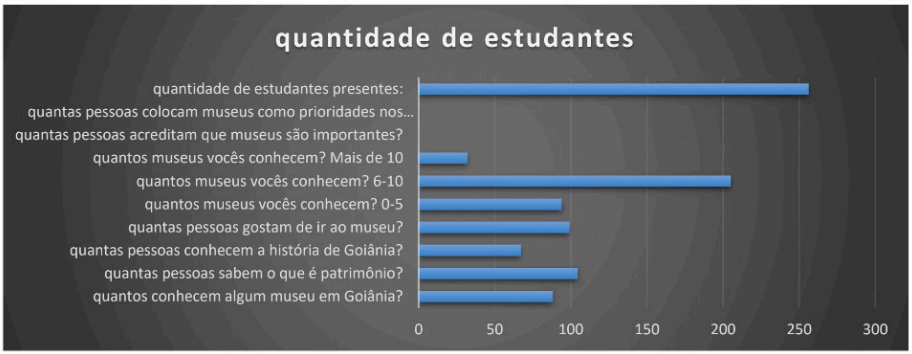


Gráfico 1 – Respostas obtidas a partir da aplicação do questionário

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2019.

De um total de aproximadamente 250 estudantes (ensino fundamental e médio), a maior parte não conhece nem a história e nem os museus de Goiânia (talvez por falta de acessibilidade, tendo em vista que a escola está localizada à 15 km do centro da cidade, onde estão localizados a maior parte dos museus). Apesar de não visitarem e não conhecerem museus, muitos gostariam de visitar o que é uma contradição com as escolhas de roteiros de passeios (nenhum/a estudante manifestou colocar os museus como prioridades nos passeios de campo em família). Diante dos dados levantados, foi feita uma proposta de passeio de campo com auxílio da Goiás Turismos na pessoa da coordenadora Giovanna Tavares, porém a inviabilidade (tempo) do desenvolvimento da atividade em 2019 fez com o planejamento fosse adiado para o ano seguinte, o que indica (provavelmente) uma continuação da temática na disciplina com estudantes que agora poderão escolher cursar sem terem dúvidas do assunto a ser trabalhado.

Em um segundo momento fizemos um exercício de montar um museu. Atividade esta que levava os/as estudantes, divididos em grupos, a pensarem o tema do museu, o público-alvo, a exposição e o acervo (as coleções, quais objetos estariam presentes no local), disposição das peças e os responsáveis por cada atividade dentro do Museu escolhido.

O terceiro momento foi dedicado à diferenciação entre História e memória, no qual a professora levou um texto previamente preparado sobre o tema de elaboração própria, com autores utilizados pela própria historiografia a respeito das relações, aproximações e diferenciações entre História e memória. O mesmo foi amplamente discutido através de exercícios.

O quarto momento da disciplina contou com a curiosidade das turmas: a partir de todas as discussões feitas, fizeram propostas de questões para um questionário (o que tornou necessário refletir sobre a proposta de um método como este e as funcionalidades

da pesquisa). A partir das aulas, os/as próprios/as estudantes montaram as questões e aplicaram o questionário (reproduzido acima) em toda a escola, porém somente para o corpo discente.

O quinto momento foi um relato de experiência pessoal dos museus pelo Brasil e pelo mundo visitados pela professora responsável pela disciplina. Materiais destes lugares (folders, mapas, livros dos acervos e coleções expostos, fotografias) ficaram à disposição das turmas, divididas em grupos para que pudessem ler, analisar, discutir e conhecerem os lugares expostos. Este momento contou com um trabalho interdisciplinar com Geografia para situar melhor e contextualizar onde estão estes museus e como eles se articulam com a história e a memória de cada país.

Ao longo da disciplina os/as estudantes tiveram acesso a discussões teóricas sobre Museus, patrimônio, História e memória a partir de leituras e adaptações feitas pela própria professora. Como produto final, a ser apresentado no dia denominado Culminância, os/as estudantes propuseram a montagem de um museu "nerd". Todo o processo foi feito pelos/as próprios estudantes: escolha da temática, organização do material a ser exposto/acervo (gibis dos mais diversos temas e personagens, bonecos, materiais colecionáveis, pesquisas sobre o mundo nerd, como Star Wars e Harry Potter – temas escolhidos pelos próprios estudantes), além de montarem o ingresso do museu, os cartazes de exposição, desenhos dedicados à personagens mais conhecidos por eles/elas (tais como Naruto, Goku, Pikachu, Hellboy, Deadpoll, Thor, Homem Aranha). Além disto, também produziram bonecos de Minecraft do Homem de Ferro, da Meg Simpson e do cogumelo do videogame Mario Bross.

Abaixo, fotografias das etapas de montagem do Museu Nerd: preparação de cartazes, de materiais a serem expostos e de convites a serem entregues à comunidade escolar, bem como "enfeites" baseados em personagens de escolha dos/as estudantes (como Batman e Mulher gato).

Figura 1– Oficinas de montagem do Museu

Fonte: Acervo das autoras, 2019.

A participação dos/as estudantes na montagem do Museu foi de extrema importância pois vai de encontro aos objetivos da escola de tempo integral de ser formativa de cidadãos protagonistas.

A exposição procurou proporcionar aos/às estudantes e aos/às visitantes entretenimento (pelo tema, pelo espaço, pela montagem), ensinando sobre Museus, memória, patrimônio e também sobre o tema do museu: o mundo nerd tão presente no cotidiano dos/as estudantes. Como parte das atividades fizemos também um concurso de cosplay envolvendo toda a escola (discentes) com premiação para o primeiro lugar (Homem de Ferro). Os/as próprios estudantes da eletiva ficaram responsáveis pela avaliação dos colegas, reconhecendo a temática, a originalidade e a criatividade. Também se dividiram em grupos para revezarem na exposição como guias, seguranças do acervo do museu e jurados do concurso de cosplay. Todos os materiais foram trazidos e/ou produzidos pelos/as estudantes, organizados e recolhidos após a exposição também pelos/as envolvidos/as no projeto.

Figura 2 – Exposição final do Museu nerd:

Fonte: Arquivo pessoal das autoras, 2019.

No compilado de imagens acima estão recortes da exposição: uma noção da disposição dos acervos separados pelas/os próprias/os estudantes, bem como a coleção particular de algumas/alguns, incluindo da própria docente. À entrada uma recepção com livro de recados e assinaturas. Houve um correio nerd organizado pelos/as próprios/as estudantes (elaboração, distribuição e enfeite: com o Pac-Man feito mão durante as aulas). Exposição de materiais colecionáveis e de cenas (com utilização do projetor) ligadas ao mundo Nerd.

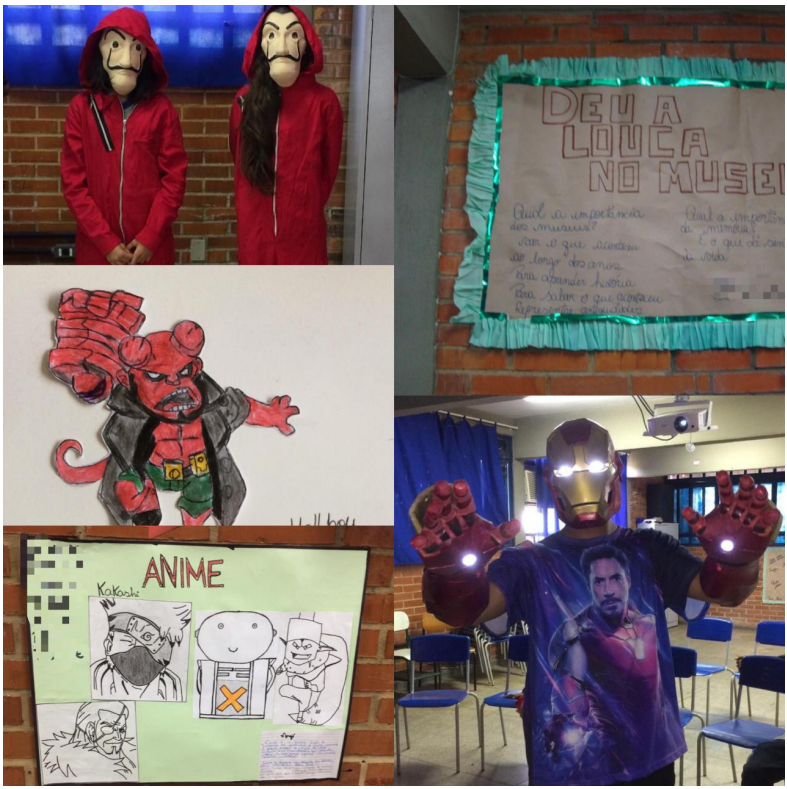


Figura 3: outros momentos do Museu nerd

Fonte: Arquivo pessoal das autoras, 2019.

Acima, mais algumas etapas da atividade: exposição de desenhos, cartazes informativos produzidos pelas próprias turmas ao longo da disciplina e participantes do concurso de *cosplay*: duas personagens representando a série televisiva “La casa de papel” e um representando o herói da Marvel “Homem de ferro”.

3 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que esse trabalho desenvolvido com foco nos museus explicitou que estes possuem uma importância fundamental do ponto de vista social.

> Em um mundo em vertiginosa mudança, além do desafio com sua própria sobrevivência em face dessas mudanças e do que isso pode representar no futuro, os museus enfrentam também o desafio de discutir, interpretar e expor novos e instigantes assuntos, tais como as alterações climáticas, as novas tecnologias e seus usos, a inclusão social de grupos marginalizados e/ou demonizados, entre tantos outros. No mundo em transformação os museus precisam estar em sintonia com as novas tendências e necessidades da sociedade. (GONÇALVES, 2003, p. 6).

Em consonância com o pensamento Gonçalves (2003), acreditamos que este museu em específico, montado coletivamente com a participação efetiva dos/as estudantes contribui para uma mudança na percepção dos/as próprios acerca dos locais de memória, as possibilidades de museus e também uma maior percepção do próprio espaço do museu e da necessidade de preservar e divulgar a própria história, além de compreenderem que museus não são locais mortos, mas em constantes transformações e interrelações com a sociedade.

Compreendemos também que a disciplina eletiva propiciou a criação de uma nova cultura. Nos dizeres de Gramsci,

> Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas 'originais', significa também, e, sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, 'socializá-las' por assim dizer; e, portanto, transformá-las em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. (GRAMSCI, 2011, p. 95-96).

Desta forma, a experiência vivenciada nesta disciplina eletiva, no escopo de uma escola de tempo integral, contribuiu de maneira significativa para que a ampliação do tempo escolar amplie as possibilidades de conhecimento e formação humana dos/as estudantes, fazendo com que a escola cumpra seu papel emancipador.

REFERÊNCIAS

CAMARGO, Robson Corrêa de. **Milton Singer e as Performances Culturais:** Um conceito interdisciplinar e uma metodologia de análise. 2012. Califórnia State University. Disponível em: http://web.calstatela.edu/misc/karpa/KARPA6.1/Site%20Folder/KARPA6.1.html. Acesso em 18 jul. 2019.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em 08 nov. 2019.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Casa Civil. **Lei Nº 19.687,** Criação dos Centros de Ensino em Período Integral, no âmbito da Secretaria de Educação, Cultura e Esporte, e dá outras providências, de 22 de junho de 2017. Disponível em: http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2017/lei_19687.htm. Acesso em: 05/Nov./2019.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Pacto Pela Educação**. Disponível em: http://www.seduc.go.gov.br/especiais/pactopelaeducacao/. Goiânia, 2011. Acesso em: 05/Nov./2019.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. Os museus e a cidade. In: ABREU, Regina e CHAGAS, Mario (Orgs.). **Memória e Patrimônio:** ensaios contemporâneos. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 1, 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

OLIVEIRA, Vânia de. **Museus e performances culturais urbanas**. Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas - ANPAP. 22. 2013. Petrópolis. Anais. ANPAP, 2013.

CAPÍTULO 25

MUSEU NACIONAL E COLÉGIO PEDRO II: O DIÁLOGO ENTRE CASAS IMPERIAIS DEDICADAS AO DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO

Data de aceite: 01/12/2020
Data de submissão: 02/09/2020

Vera Maria Ferreira Rodrigues
Colégio Pedro II
Rio de Janeiro – RJ
http://lattes.cnpq.br/2091608321733773

RESUMO: O presente estudo tem como objetivo apresentar as relações institucionais entre o Museu Nacional e o Colégio Pedro II desde o século XIX até os dias atuais. Trata-se de instituições criadas no século XIX, como marcos do projeto civilizatório do Império. Sob a proteção do Imperador d. Pedro II, as duas casas imperiais trazem em comum, entre outras características, a guarda, preservação e divulgação do conhecimento científico. O Museu Nacional, principal instituição científica do país dedicada às ciências naturais, comemorou 200 anos de existência em 2018, enquanto que o Colégio Pedro II comemorou 180 anos de sua criação em 2017. Ambos são instituições públicas federais, verdadeiros marcos da ciência, da educação e da cultura do Brasil desde o século XIX, que atravessaram o século XX e alcançaram o século XXI confirmando o seu caráter educacional e científico, contribuindo para a formação de gerações. Desde o Museu Imperial e Nacional, há registro de colaboração visando à formação científica através de doações de materiais pedagógicos destinados ao ensino prático no laboratório de história natural, bem como do envio regular da revista "*Archivos do Museu Nacional*" para o acervo da biblioteca do Externato do Colégio Pedro II. Essa relação é demarcada também pela passagem de bacharéis do Colégio Pedro II que fizeram parte do quadro funcional do Museu. Ofícios trocados entre seus respectivos diretores atestam que a cooperação entre as duas instituições prosseguiu no século XX. Em 1999, surgiu o primeiro programa de iniciação científica entre o Museu Nacional e o Colégio Pedro II denominado PIC Jr, destinado a alunos do ensino médio, que vigora até os dias atuais. Para este trabalho, foi utilizada como metodologia a análise de fontes manuscritas (ofícios, relatórios), bem como o arquivo que reúne a documentação do programa PIC Jr desde sua origem até o ano de 2013.

PALAVRAS-CHAVE: Museu Nacional - Colégio Pedro II - PIC Jr

NATIONAL MUSEUM AND COLÉGIO PEDRO II: THE DIALOGUE BETWEEN IMPERIAL HOUSES DEDICATED TO SCIENTIFIC DEVELOPMENT

ABSTRACT: This study aims to present the institutional relations between the National Museum and Colégio Pedro II from the 19th century to the present day. These are institutions created in the 19th century, as landmarks of the Empire's civilizing project. Under the protection of the Emperor d. Pedro II, the two imperial houses have in common, among other characteristics, the guarding, preservation and dissemination of scientific knowledge. The National Museum, the country's main scientific institution dedicated to natural sciences, celebrated 200 years of

existence in 2018, while Colégio Pedro II celebrated 180 years of its creation in 2017. Both are federal public institutions, true landmarks of science, education and culture of Brazil since the 19th century, which crossed the 20th century and reached the 21st century confirming its educational and scientific character, contributing to the formation of generations. From the Imperial and National Museum, there is a record of collaboration aimed at scientific training through donations of pedagogical materials for practical teaching in the natural history laboratory, as well as the regular submission of the magazine "*Archivos do Museu Nacional"* to the collection of the library of Colégio Pedro II. This relationship is also marked by the passage of graduates from Colégio Pedro II who were part of the Museum's staff. Letters exchanged between their respective directors attest that the cooperation between the two institutions continued in the 20th century. In 1999, appeared the first scientific initiation program between the National Museum and Colégio Pedro II, called PIC Jr, aimed at high school students, which is still in force today. For this work, it was used as methodology the analysis of handwritten sources (letters, reports), as well as the file that gathers the PIC Jr program documentation from its origin until the year 2013.
KEYWORDS: National Museum - Colégio Pedro II - PIC Jr

1 I INTRODUÇÃO

O presente artigo foi aprovado para ser apresentado como Comunicação Oral no *16º Seminário Nacional de História da Ciência e da Tecnologia* (SNHCT), realizado em Campina Grande (PB), de 15 a 18 de outubro de 2018, promovido pela Sociedade Brasileira de História da Ciência (SBHC), com o apoio da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Fez parte do Simpósio Temático intitulado "*200 anos do Museu Nacional/UFRJ*", coordenado pelas professoras Regina Maria de Macedo Costa Dantas (Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ) e Maria Margaret Lopes (Universidade de Brasília – UnB).

Na época, eu era coordenadora do Centro de Documentação e Memória do Colégio Pedro II (CEDOM) e havia concluído no ano anterior o Mestrado em História das Ciências e das Técnicas e Epistemologia pelo HCTE-UFRJ. Uma das disciplinas cursadas foi *História das Instituições Científicas* e, como sua conclusão, tivemos a oportunidade ímpar de visitar o Museu Nacional em companhia da professora Regina Maria de Macedo Costa Dantas, profunda conhecedora da instituição, que nos apresentou importantes detalhes do prédio em si e de sua história.

Assim, ao ter conhecimento do referido Simpósio Temático, propus-me a submeter o presente trabalho, abordando a cooperação entre o Museu Nacional e o Colégio Pedro II ao longo de suas trajetórias.

O texto final foi enviado para a coordenação do 16º SNHCT, em agosto de 2018, poucos dias antes do trágico incêndio que, em 2 de setembro, viria a destruir o magnífico prédio do Museu Nacional e grande parte de seu valioso acervo.

Destarte, foi com grande emoção que o trabalho foi apresentado no Simpósio,

verdadeira homenagem ao Museu Nacional e ao Colégio Pedro II, e a todas as pessoas que têm se dedicado às duas instituições.

Ao aceitar o convite para publicar o artigo neste livro, o faço com muita satisfação, por julgar importante compartilhar um pouco do conhecimento relativo ao muito que esses verdadeiros patrimônios nacionais têm realizado em favor do conhecimento científico, da educação e da cultura.

Face ao tempo decorrido entre a elaboração do trabalho original, que passo a apresentar, e a organização deste artigo, foi necessário proceder à atualização de algumas informações.

O Museu Nacional e o Colégio Pedro II são instituições contemporâneas, criadas no século XIX, como marcos do projeto civilizatório do Império.

O Museu Nacional tem como origem o Museu Real criado por d. João VI em 6 de junho de 1818, com o principal objetivo de propagar o conhecimento e o estudo das ciências naturais em terras brasileiras, e é marcado pela tradição da cultura e do conhecimento científico.

O Imperial Colégio de Pedro II, instituído em 2 de dezembro de 1837, por iniciativa do Ministro do Império Bernardo Pereira de Vasconcellos, tem sua origem no Seminário dos Órfãos de São Pedro, criado em 1739, convertido em Seminário dos Órfãos de São Joaquim, em 1766, e recebeu o nome em homenagem ao Imperador menino, que completava naquela data doze anos de idade. Primeira instituição oficial de ensino secundário do país, responsável pela difusão e formação da cultura e educação humanísticas.

Sob a proteção do Imperador d. Pedro II, as duas casas imperiais trazem em comum, entre outras características, a guarda, preservação e divulgação do conhecimento científico. O Museu Nacional, principal instituição científica do país dedicada às ciências naturais, comemorou 200 anos de existência em 2018 enquanto que o Colégio Pedro II celebrou 180 anos de sua criação em dezembro de 2017. Ambas as entidades são instituições públicas federais voltadas ao ensino, verdadeiros marcos da ciência, da educação e da cultura do Brasil desde o século XIX, que atravessaram o século XX e alcançaram o século XXI confirmando o seu caráter educacional e científico, contribuindo para a formação de gerações.

2 | MUSEU NACIONAL

O Museu Nacional é a mais antiga instituição científica do Brasil e um dos maiores museus de história natural e de antropologia das Américas. Originado do Museu Real, cujo acervo remonta à Casa de História Natural, criada em 1784, por iniciativa do vice-rei d. Luiz de Vasconcellos e Sousa, conhecida pela população como Casa dos Pássaros, a partir do Gabinete de Estudos de História Natural, de acordo com Maria Margaret Lopes (DANTAS, 2007, p.77). Ficava situado no Campo da Lampadosa, atual Avenida Passos, em frente à

Matriz do Sacramento, nas proximidades do Seminário dos Órfãos de São Joaquim, que ficava na esquina das ruas do Valongo (posteriormente denominada rua da Imperatriz e, atualmente, rua Camerino) e Larga de São Joaquim (atual Marechal Floriano). A partir de 1790, com a substituição do vice-rei, experimentou um declínio.

O Museu Real foi criado por Decreto de d. João VI de 6 de junho de 1818, em prédio situado no Campo de Sant'Anna, com a finalidade de ser um Museu Metropolitano, para recebimento e catalogação das riquezas naturais das províncias brasileiras, enriquecido com coleções de âmbito universal, por meio de intercâmbio (DANTAS, 2007, p.85). Pelo decreto, todos os instrumentos, máquinas e gabinetes que já existissem em outros lugares deveriam ser transferidos para o novo prédio (SILY, 2012, p.49). Por cerca de meio século foi a única instituição dedicada à história natural. A princesa Leopoldina teve importante atuação em sua idealização.

Após a independência do Brasil de Portugal, em 1822, passou a se chamar Museu Imperial e Nacional, vinculado ao Ministério dos Negócios do Império. Contava com o patrocínio da Imperatriz Leopoldina que estimulava os estudos de história natural. Foi constituído, ainda, pelas seguintes coleções: do mineralogista alemão Abraham Gottlob Werner; dos diamantes do Distrito Diamantino enviados pelo intendente Ferreira da Camara à Academia Real Militar; de espécimes geológicos, mineralógicos e zoológicos coletados pelos naturalistas estrangeiros no Brasil como Langsdorff, Natterer e Saint-Hilaire; de peças etnográficas vindas das Ilhas Sandwich para o Imperador Pedro I, que as doou ao Museu; de objetos mineralógicos, doados pelo príncipe da Dinamarca; de produtos mineralógicos e geognósticos do vulcão Vesúvio, e ornitológica, doada pelo Museu de Berlim.

Além das exposições e publicações sobre as expedições científicas realizadas pelas províncias, sediou conferências e aulas públicas sobre zoologia, antropologia, botânica e física. Com o advento da República, em 1889, recebeu o nome de Museu Nacional, vinculado ao Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos. Com o banimento da família imperial, foi transferido, em 1892, para o Palácio Imperial em São Cristóvão, situado na Quinta da Boa Vista, na cidade do Rio de Janeiro, que servira de residência à família real portuguesa de 1808 a 1821, abrigara a família imperial brasileira de 1822 a 1889 e sediara a primeira Assembleia Constituinte Republicana de 1889 a 1891. O Museu Nacional tornou-se órgão do Ministério da Justiça e Negócios Interiores, criado no ano anterior. Com a mudança de sede, várias coleções foram perdidas. Em 1909, vinculou-se à Secretaria de Estado dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio; em 1930, ao Ministério dos Negócios, da Educação e Saúde Pública; e em 1937, à recém-criada Universidade do Brasil, transformada, em 1965, na Universidade Federal do Rio de Janeiro. O Decreto n. 21.321, de 18 de julho de 1946, promoveu sua incorporação à Universidade.

O edifício é tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) desde 1938. O Museu Nacional oferece cursos de pós-graduação *stricto* e *lato*

sensu, aos quais se vinculam projetos, grupos de pesquisas e a extensão universitária. É reconhecido como um centro de excelência de pesquisa em história natural e antropológica na América Latina. Antes do incêndio, contava com um acervo composto por mais de vinte milhões de itens distribuídos por coleções que serviam de base para a pesquisa desenvolvida pelos departamentos de antropologia, botânica, entomologia, geologia, paleontologia, vertebrados e invertebrados. Grande parte das coleções do Museu Nacional, como relatado anteriormente, foi reunida durante a Regência e o Império, entre elas as oriundas do "Museu do Imperador", que ficava localizado em uma das salas do Paço da Boa Vista, conhecida como gabinete de curiosidades de d. Pedro II, onde desenvolvia atividade de colecionador (DANTAS, 2007, p.26). O Imperador, tal qual sua mãe, a Imperatriz Leopoldina, nutria grande interesse pelo colecionismo e pelo estudo das ciências naturais.

O Museu Nacional tem atuado como instituto de pesquisa sobre a natureza e o homem, exercendo importante função educativa na sociedade brasileira, através de políticas de divulgação do conhecimento produzido no campo das ciências naturais e humanas (SILY, 2012, p. 19).

3 I COLÉGIO PEDRO II

Durante a Regência de Pedro de Araújo Lima, o Ministro da Justiça e interino do Império, Bernardo Pereira de Vasconcellos, fundou o Imperial Colégio de Pedro II em homenagem ao Imperador Menino, no dia de seu décimo segundo aniversário, através do Decreto de 2 de dezembro de 1837, inspirado no modelo dos liceus franceses – Henri IV e Louis Le Grand - criados por Napoleão Bonaparte. O decreto de fundação tinha apenas treze artigos, porém, o Regulamento n. 8, de 31 de janeiro de 1838, que consistia nos estatutos para o Imperial Colégio de Pedro II, continha duzentos e trinta e nove artigos. Após expedição do decreto de criação, Bernardo de Vasconcellos dedicou-se em proporcionar instalações dignas ao Colégio, nas dependências patrimoniais do seminário, dando mais espaço, ar e luz aos antigos cômodos. Para tal, contou com a competência do arquiteto francês Grandjean de Montigny, um dos integrantes da Missão Francesa que viera fundar a Escola de Belas Artes. O Imperial Colégio de Pedro II foi o primeiro estabelecimento oficial de instrução secundária do Brasil, criado para ser formador das elites condutoras do país, modelo da instrução pública secundária do Município da Corte e demais províncias, caracterizando-se como importante elemento de construção do projeto civilizatório do Império, de fortalecimento do Estado e formação da nação brasileira.

Seu corpo docente era composto por intelectuais de renome, os programas de ensino eram de base clássica e tradição humanística. Pelo Decreto n. 296, de 30 de setembro de 1843, foi o único estabelecimento de ensino secundário no Império a conferir o Grau de Bacharel em Letras a seus formandos, passaporte de ingresso direto nos cursos superiores sem a prestação dos exames das matérias preparatórias.

A partir de 1889, após a proclamação da República, o Colégio enfrentou períodos de crise institucional resultantes da deposição de d. Pedro II, seu patrono: mudanças de nome (Instituto Nacional de Instrução Secundária / Ginásio Nacional) e alterações da política educacional, devido às reformas de ensino. Apesar da perda de privilégios legais, o Colégio continuou sendo, na República, o lugar de referência educacional do ensino secundário, projetado por seus professores catedráticos de notório saber, pelos livros didáticos de utilização nacional e pelos ex-alunos ilustres. Em 1911, durante o governo de seu ex-aluno, o presidente da República marechal Hermes da Fonseca, a instituição reassumiu sua primitiva designação, passando a ser denominado Colégio Pedro II, considerado como "Colégio Padrão do Brasil".

Devido à qualidade do ensino, o processo de seleção de alunos contava anualmente com um grande número de inscritos, o que fez com que a instituição aumentasse significativamente o número de vagas oferecidas para atendimento à demanda da sociedade. Com esse objetivo, ocorreu a primeira expansão, com a inauguração das Seções Norte e Sul, em março de 1952, e da Seção Tijuca, em março de 1957, subordinadas à direção do Externato.

O Colégio Pedro II foi transformado em autarquia federal pelo Decreto-Lei n. 245, de 28 de fevereiro de 1967. Essa legislação, entre outras determinações, estabeleceu a centralização da estrutura administrativa do Colégio, na figura do diretor-geral.

A Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, que estabeleceu as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, implementou uma reforma educacional, instituindo a junção dos cursos primário e ginasial no curso então denominado de 1º grau, com duração de oito anos e a extinção do exame de admissão à 5ª série desse segmento escolar, promovendo uma ruptura na tradição do Colégio, do aluno seguir do curso ginasial ao colegial, e acabou por provocar um esvaziamento da instituição no final da década de 1970.

O início da década de 1980 representou o momento de reação à crise do final da década anterior, em busca de solucionar os problemas resultantes das mudanças estabelecidas pela Lei n. 5.692/71 e pela reforma universitária de 1968. A nova diretriz administrativa e pedagógica do Colégio, responsável pela ampliação dos quadros docente e discente, criou ainda quatro Unidades Escolares destinadas a alunos de classe de alfabetização à 4ª série do 1º grau, carinhosamente denominadas "Pedrinhos", promovendo assim a segunda expansão física da instituição e a ampliação do quadro de modalidades de ensino.

Na primeira década do século XXI, o Colégio Pedro II passou por sua terceira expansão com a criação de novas Unidades Escolares. A primeira foi a de Realengo, localizada na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro, tendo iniciado as atividades em 6 de abril de 2004.

Em dezembro de 2005, foi firmado convênio com a prefeitura de Niterói, e em 5 de abril de 2006 foi inaugurada a primeira unidade do Colégio fora do município do Rio de

Janeiro, a Unidade Escolar Descentralizada (UNED) de Niterói, destinada a ensino médio.

Atendendo a pleito da prefeitura de Duque de Caxias, em março de 2008, teve início a segunda Unidade Escolar Descentralizada, em um prédio alugado pela prefeitura, cabendo ao Colégio Pedro II a responsabilidade quanto ao ensino. Finalmente, em dezembro de 2012, foi inaugurada a sede própria da UNED de Duque de Caxias, também de ensino médio, construída com recursos federais em terreno cedido pela prefeitura.

Em 25 de junho de 2012, foi sancionada a Lei n. 12.677, introduzindo mudanças em artigos da Lei n. 11.892/ 2008, que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, de modo a incluir o Colégio Pedro II na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, mantendo sua tradicional denominação – Colégio Pedro II – e finalidade – oferta de educação básica, porém equiparando-o aos Institutos Federais quanto à autonomia, utilização dos instrumentos de gestão do quadro de pessoal e estrutura organizacional.

Assim, o Colégio Pedro II passou a contar com uma Reitoria, composta por reitor e cinco pró-reitores, quatorze *campi,* resultantes da transformação das antigas Unidades Escolares, cada um deles dirigido por um diretor-geral, e um Centro de Referência em Educação Infantil Realengo.

Com a aprovação da referida lei, a instituição passou a viver um novo momento de grande importância, em sua história recente. Na prática, um novo ordenamento jurídico, que atualizou suas ações e atividades, e introduziu importantes instrumentos de gestão, permitindo maior agilidade em suas ações, e ampliando a diversidade de sua atuação no ensino, na pesquisa e na extensão. Entre outras finalidades, o Colégio Pedro II passou a desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica; realizar e estimular pesquisa aplicada, produção cultural, empreendedorismo, e desenvolvimento científico e tecnológico, de acordo com o previsto na Lei n. 11.892/2008.

Como instituição de ensino superior especializada na oferta de educação básica, o Colégio Pedro II passou a contar com a possibilidade de conceder bolsas para alunos participantes de projetos de iniciação científica.

4 I CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E MEMÓRIA DO COLÉGIO PEDRO II - CEDOM

Em 2014, levando em consideração a importância dos acervos existentes em diferentes locais do Colégio Pedro II, alguns dos quais seriamente ameaçados de se perderem por deterioração, entendeu-se ser necessária a criação do Centro de Documentação e Memória do Colégio Pedro II - CEDOM, com o objetivo geral de reunir os setores institucionais que congregam o acervo documental sobre sua história/memória. Os setores em questão, por ordem cronológica de criação, são: Biblioteca Histórica (1838), Museu Histórico (1979), Centro de Estudos Linguísticos e Biblioteca Antenor de Veras Nascentes (1992), Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II - NUDOM

(1995), e Laboratório de Digitalização do Acervo Histórico – LADAH (2006).

O CEDOM, definido como um espaço institucional de pesquisa e divulgação científica, além da preservação da história e memória da instituição, contribui para a divulgação de um precioso acervo documental repleto de fontes inéditas, muitas das quais ainda inexploradas, assim como para o desenvolvimento da pesquisa acadêmica em história da educação brasileira e, também, como propagador de ações para a preservação, divulgação e acesso do acervo documental. Nesse sentido o CEDOM contribui para o resgate e a preservação da documentação que define o Colégio como protagonista oficial na história da instrução secundária brasileira, caracterizando-se como espaço privilegiado para a pesquisa e produção do conhecimento baseado em um conjunto documental de múltiplas espécies: arquivístico, bibliográfico, iconográfico e museológico.

Os objetivos específicos do CEDOM são: coordenar os setores existentes no Colégio Pedro II dedicados à preservação, conservação e divulgação do acervo histórico documental da instituição; estabelecer a padronização técnica, metodológica, pedagógica e de funcionamento desses setores; promover eventos de divulgação da história e memória do Colégio Pedro II, e desenvolver ações de educação patrimonial e científica voltadas para a comunidade escolar do Colégio Pedro II.

O reconhecimento do CEDOM pelos pesquisadores é ratificado pelo expressivo e crescente número de trabalhos acadêmicos em nível de graduação, mestrado, doutorado e pós-doutorado, resultantes das pesquisas desenvolvidas a partir da documentação original, composta de uma parcela significativa de exemplares únicos e inéditos, que formam uma base sólida de informação, ampliando, assim, o escopo da produção do conhecimento nessa área temática.

A natureza do acervo que compõe o CEDOM pode ser definida como um conjunto documental constituído de:

Fundo Colégio Pedro II – representado pelo conjunto de documentos arquivísticos, produzidos e acumulados, que são resultado da atividade administrativa da instituição (ex: atas da Congregação, ofícios enviados e recebidos, relatórios, livros de matrícula de empregados, livros de concursos, livros de matrícula de alunos, livros de contabilidade).

Coleções de Professores – evidenciadas pelo conjunto documental das bibliotecas particulares de professores catedráticos e um ex-aluno, doadas por suas famílias.

Biblioteca Histórica – reúne o acervo-básico histórico desde a fundação do Colégio, formado por obras que deram suporte aos programas de ensino e complementavam a formação intelectual dos alunos.

NUDOM – composto por material bibliográfico (livros didáticos, teses, dissertações, folhetos, livros de/sobre o Colégio), material hemerográfico (jornais estudantis, revistas, boletins), material iconográfico (fotos, selos, bandeiras, *botons*), material digital (DVDs, CDs).

Museu Histórico - formado por material museológico como: quadros, uniformes,

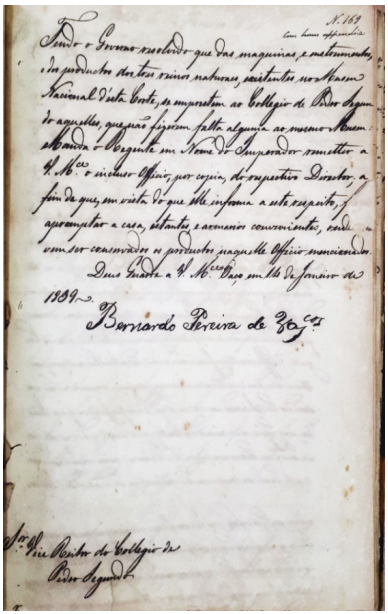
objetos de uso escolar, fotos, bustos em bronze, etc.

5 I COOPERAÇÃO MUSEU NACIONAL/COLÉGIO PEDRO II

Ao longo das trajetórias das duas instituições, verificam-se interseções pessoais e institucionais entre ambas. Assim, três dos diretores do Museu foram alunos do Colégio Pedro II, a saber: Domingos José Freire Junior, diretor que sucedeu a Ladislau Netto, de 1893 a 1895, era bacharel em Letras da turma de 1860; João Baptista de Lacerda, diretor de 1895 a 1896, era bacharel em Letras da turma de 1864 e, mais recente, Luis Emygdio de Mello Filho, diretor de 1976 a 1980, obteve o grau de bacharel em Ciências e Letras da turma de 1933, conforme se verifica na publicação organizada pela Seção de Museologia do Museu Nacional, intitulada "*Os Diretores do Museu Nacional/UFRJ*"(2007/2008) e em documentos existentes no NUDOM do Colégio Pedro II.

Desde o Museu Imperial e Nacional há registro de colaboração visando à formação científica através de doações de instrumentos para os laboratórios do Colégio Pedro II.

Em 1839, quando foi inaugurada no Colégio uma sala para acomodar produtos de história natural, o Museu Nacional remeteu plantas e minerais para constituir o acervo. No mesmo ano, foram emprestadas máquinas, instrumentos e produtos dos três reinos naturais para composição do gabinete de ciências físicas e naturais do Colégio (COLÉGIO PEDRO II, 1838, p.169).


N.º 169

Tendo o Governo resolvido que das maquinas e instrumentos, e dos productos dos tres reinos naturaes, existentes no Museu Nacional d'esta Corte, se emprestem ao Collegio de Pedro Segundo aquelles, que não fizerem falta á mesmo Museu: ordena o Regente em Nome do Imperador remetter a V. M.ce o incluso Officio, por copia, do respectivo Director, a fim de que, em vista do que elle informa a este respeito, V. apromptar a casa, estantes e armarios convenientes, onde vem ser conservados os productos naquelle Officio mencionados.

Deus Guarde a V. M.ce Paço em 14 de Janeiro de 1839.

Bernardo Pereira de Vasc.os

Sr. Vice Reitor do Collegio de Pedro Segundo.

Figura 1 – Aviso de 14 de janeiro de 1839, do Ministro Bernardo Pereira de Vasconcellos.

Fonte: Primeiro Livro de avisos do Imperial Collegio de Pedro Segundo, 1838 -1839. Acervo NUDOM.

Em 1872, o internato do Imperial Colégio de Pedro II solicitou que fosse ministrado um curso completo de história natural, tendo sido então preparadas coleções com exemplares dos reinos da natureza, acompanhadas dos respectivos catálogos, compostas de exemplares originários de diversas províncias brasileiras e de outros países, com 97 espécimes zoológicas, 6 mamíferos e 180 conchas, para serem cedidas ao Colégio, conforme consignado às páginas 107 a 109 do livro do Museu Nacional do Rio de Janeiro (1869-1875), destinado ao registro de avisos recebidos e ofícios dirigidos ao governo (SILY, 2012, p. 156).

De acordo com relatórios de Cecílio de Carvalho, responsável pela biblioteca do externato do Colégio Pedro II, encaminhados a seu diretor, o professor Carlos de Laet, a instituição recebia regularmente exemplares da revista "*Archivos do Museu Nacional*", publicação criada em 1876 e que se estendeu até 2005, que tinha por finalidade divulgar as pesquisas e os trabalhos realizados no Museu, bem como noticiar fatos nacionais ou estrangeiros de interesse das ciências (LAET, 1919, p.112-113).

A colaboração entre o Museu Nacional e o Colégio Pedro II prosseguiu no século XX, como atestam ofícios trocados entre seus respectivos diretores Bruno Álvares da Silva Lobo e Carlos Maximiliano Pimenta de Laet. Como exemplo, pode-se citar um livro do acervo NUDOM, que reúne correspondências institucionais de 1918, entre as quais encontram-se ofícios do diretor do Museu Nacional do Rio de Janeiro dirigidos ao diretor do Colégio Pedro II. Através de um desses ofícios, datado de 25 de maio de 1918, foi remetida uma coleção de peixes, crustáceos e conchas de moluscos, das duplicatas do Museu Nacional para o gabinete de história natural do Colégio; por meio de outro documento, datado de 27 de maio de 1918, expediu-se uma coleção entomológica. Há ainda cópia de relatório do chefe da Seção de Zoologia, Bourguy de Mendonça, em resposta à solicitação de classificação de esqueletos de peixes enviados pelo gabinete de história natural do Colégio, encaminhada por meio de outro ofício (COLÉGIO PEDRO II, 1918, p.103-108).

6 | PROGRAMA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA PIC JR REALIZADO NO MUSEU NACIONAL /UFRJ

Segundo relato do professor de história do Colégio Pedro II, Paulo Rogério Marques Sily, em sua tese de doutorado intitulada *Casa de ciência, casa de educação: Ações educativas do Museu Nacional (1818-1935)*, seu interesse em estudar práticas educativas em museus teve início em 1999. A partir desse fato, se originou sua iniciativa de propor, à direção-geral do Colégio Pedro II e ao Museu Nacional, um projeto destinado a alunos de 2ª e 3ª séries do ensino médio de modo a proporcionar oportunidade de estágio em seções e setores de pesquisa do Museu Nacional.

Em 27 de setembro de 1999, em reunião no Colégio Pedro II, com a participação do diretor-geral, do secretário de ensino, dos chefes dos departamentos de história, geografia

e ciências biológicas, o professor Paulo Rogério apresentou a proposta de projeto, que foi aprovada pelos participantes da reunião. No dia seguinte, foi realizada reunião análoga no Museu Nacional, contando com a participação dele e de quatro pesquisadores da instituição. Surgiria assim, a partir do ano 2000, o projeto do Programa de Iniciação Científica denominado **PIC Jr**, a princípio, voltado exclusivamente para alunos da então Unidade Escolar São Cristóvão III.

O projeto de iniciação científica a ser desenvolvido no Colégio Pedro II possibilitaria que estudantes do ensino médio da referida Unidade Escolar frequentassem setores e seções do Museu Nacional, vivenciando o cotidiano de pesquisadores e participando de experimentos com o objetivo de despertar o interesse pela pesquisa científica, desenvolvendo novas práticas de ensino e aprendizagem. O Museu Nacional ofereceria estágios, em suas salas e laboratórios, para que os alunos pudessem se familiarizar com as características da carreira de pesquisador (estágio científico) nas áreas de antropologia, botânica, geologia, paleontologia e zoologia; e das carreiras de nível superior (estágio profissional) em biblioteconomia, arquivologia e museologia, entre outras. Para o Museu Nacional, significaria ampliar a gama de suas atividades na área de divulgação científica, repassando os conhecimentos que gera a um público potencialmente mais abrangente, na medida em que os alunos envolvidos seriam multiplicadores das disposições sociais ao pensamento científico sobre a natureza e a sociedade. Assim, a dimensão pedagógica *lato sensu* do Museu Nacional seria evidenciada e ampliada (Projeto "Programa de Iniciação Científica Júnior" PIC Jr).

Os objetivos do programa eram: despertar nos estudantes o interesse pela pesquisa científica; distinguir estudantes que se identificassem com a pesquisa científica; possibilitar a participação de estudantes no desenvolvimento da pesquisa científica; permitir a vivência teórico-prática de estudantes em laboratórios/salas de pesquisa; contribuir para que o estudante faça uma escolha profissional mais consciente; contribuir para formação acadêmica dos alunos; desenvolver no ensino médio novas experiências no processo de ensino/aprendizagem; ampliar a inserção do Museu Nacional na vida brasileira, sobretudo na cidade do Rio de Janeiro e, em especial, no bairro de São Cristóvão (Idem).

Os critérios para inscrição e seleção dos alunos eram: estar cursando a 1ª série do ensino médio; apresentar rendimento satisfatório no ano em que ocorresse a seleção; demonstrar interesse pela área do estágio; não estar participando de outro estágio em convênio com o Colégio Pedro II; ter disponibilidade de quatro horas semanais; ter conhecimentos nas áreas de informática e de língua estrangeira.

O Colégio Pedro II teve como atribuições: formar comissão de professores dos departamentos de história, ciências biológicas, geografia, sociologia e línguas neolatinas, e do Setor de Orientação Educacional, sob coordenação de um deles; elaborar e enviar projeto para divulgação no Museu Nacional; divulgar, selecionar e acompanhar o programa no Colégio Pedro II; confeccionar e preencher ficha com informações sobre o aluno

inscrito no programa, a ser entregue ao professor do estágio (nome do aluno, idade, data de nascimento, série que estava cursando, endereço, filiação, etc.); confeccionar fichas de frequência e de avaliação que seriam encaminhadas ao Museu Nacional, e oferecer infraestrutura para realização das tarefas da comissão e para as atividades dos alunos durante o estágio.

Quanto ao Museu Nacional, as atribuições foram: formar comissão de representantes do Serviço de Assistência ao Ensino, da Biblioteca, de Ciências Naturais e de Ciências Humanas, sob a coordenação de um deles; divulgar o programa nos departamentos; apresentar os projetos a serem oferecidos (título, objetivos, perfil desejado do aluno, nome do orientador, departamento, setor ou laboratório, área de concentração, dia e turno disponíveis; preencher fichas de frequência e formulários de avaliação) que seriam encaminhados ao Colégio Pedro II; disponibilizar os espaços e equipamentos do Museu Nacional para realização das diversas atividades do estágio, e fornecer certificados do estágio ao final do mesmo.

Foi constituída uma comissão mista do Colégio Pedro II e do Museu Nacional, responsável pelo acompanhamento e avaliação permanentes do processo de formação didático-profissional do estágio.

As atividades iniciadas em setembro de 1999, com a organização e aprovação do **PIC Jr** no Museu Nacional e no Colégio Pedro II, prosseguiram nos meses seguintes, com a divulgação do projeto e pré-seleção no Colégio Pedro II; apresentação dos projetos do Museu Nacional e visita dos alunos ao Museu Nacional; seleção dos alunos e divulgação dos resultados, reavaliação dos resultados e matrículas em dezembro de 1999. Para fins de avaliação dos candidatos inscritos, a comissão do Colégio Pedro II sempre considerou: o desempenho escolar em geral e, particularmente, nas disciplinas de língua portuguesa e literatura, língua estrangeira e naquelas diretamente ligadas aos projetos escolhidos pelos candidatos; a participação e o desempenho do aluno durante todo o processo seletivo (pontualidade, interesse, relatório de visita ao Museu Nacional, etc.); redação (desenvolvimento e coerência com o tema indicado, ortografia); pré-requisitos estabelecidos pelos elaboradores dos projetos do Museu Nacional, e desempenho nas entrevistas e dinâmicas de grupo.

Inicialmente, inscreveram-se 108 alunos. À medida que ocorreram as diferentes etapas do processo seletivo, o quantitativo foi diminuindo, sendo que 43 alunos cumpriram todas elas. Ao final, foram selecionados 31 alunos/estagiários para atuarem em 16 laboratórios/salas de pesquisa e 19 projetos do Museu Nacional, sendo que 5 deles desistiram. Dos que permaneceram, 13 concluíram o estágio em 8 laboratórios/salas de pesquisa e 11 projetos do Museu Nacional. O estágio teve início em março e terminou em novembro de 2000.

Figura 2 – Cartaz de divulgação do PIC Jr

Fonte: Acervo PIC Jr (NUDOM)

Desde o primeiro ano de vigência do programa, alunos participaram da Jornada Científica da UFRJ, e uma aluna foi coautora de trabalho apresentado no VI Congresso da Associação Latino Americana de Antropologia Biológica, realizado em Piriápolis – Uruguai, em outubro de 2000, tendo recebido ajuda de custos do Colégio para poder participar.

A partir de 2001, o **PIC Jr** foi estendido aos alunos da Unidade Escolar Humaitá II. Nesse ano, o **PIC Jr** passou a contar também com estágio avançado destinado a alunos que se interessaram em prosseguir no programa, os quais tiveram que apresentar, em agosto de 2000, um plano de atividades e uma defesa de intenções. Nesse documento, o aluno deveria justificar por que desejava participar do estágio avançado, qual seria seu projeto, assim como manifestar disponibilidade e compromisso para participar do programa. As defesas de intenções constituíram um pré-requisito para aprovação para o estágio avançado, foram apresentadas por meio de documento escrito, constando de vinte a trinta linhas, e analisadas pela comissão do **PIC Jr**. Ao todo foram selecionados 9 alunos para participarem do estágio avançado em 2001. Nesse mesmo ano foi firmado um convênio geral de cooperação acadêmica e intercâmbio técnico, científico e cultural entre o Colégio Pedro II e a Universidade Federal do Rio de Janeiro, com prazo de cinco anos, formalizando assim o programa. Esse convênio vem sendo renovado até os dias atuais.

A partir de 2003, alunos da Unidade Escolar Tijuca II também puderam participar do programa junto com colegas das duas outras Unidades. Prosseguindo com a ampliação da oferta do **PIC Jr**, a partir de 2004, alunos da Unidade Escolar Engenho Novo II passaram a integrar o programa junto com estudantes das outras três Unidades que dele já participavam. Em 2005, o novo grupo de alunos admitidos foi da Unidade Escolar Centro

totalizando cinco Unidades Escolares.

Em 2006, alunos/estagiários participaram do Congresso Brasileiro de Antropologia Biológica, em Ouro Preto (MG); do Seminário Nacional de Bibliotecas, em Salvador (BA), e da 1ª Jornada Científica do Colégio Pedro II.

Em 2007, alunos das Unidades Realengo e Niterói passaram a integrar o programa. Nesse ano houve participação de alunos/estagiários junto com seus orientadores do Museu Nacional no Congresso Brasileiro de Ictiologia, em Itajaí (SC); no XXII Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, em Brasília (DF); no Congresso Brasileiro de Antropologia Biológica, em Florianópolis (SC); no IV Encontro de Bibliotecas, em Petrópolis (RJ); na Jornada Científica da UFRJ, e, ainda apresentação de trabalho no V Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), realizado em Porto Alegre (RS).

No segundo semestre de 2008, o Setor de Extensão do Museu Nacional distribuiu dez bolsas de Pré-Iniciação Científica, do Programa Jovens Talentos (FAPERJ) através do CECIERJ, permanecendo ainda as bolsas no ano de 2009. Em 2010, houve participação de aluno do estágio avançado no 61º Congresso Nacional de Botânica, em Manaus (AM).

Em 2012 foram contemplados alunos do estágio inicial sob responsabilidade e orientação dos orientadores/doutores do Museu Nacional com bolsas de Iniciação Científica/CECIERJ/FAPERJ. Registrou-se ainda a participação de alunos/estagiários com seus orientadores do Museu Nacional, na Jornada Científica da UFRJ e na XIV Jornada Jovens Talentos, na Universidade Severino Sombra, em Vassouras (RJ).

Os alunos da UNED Duque de Caxias foram os últimos a serem incluídos. Assim, o projeto se consolidou e foi estendido gradativamente a alunos de ensino médio das oito unidades escolares do Colégio Pedro II, que oferecem essa modalidade de ensino, atualmente denominadas *campi*.

Com a expansão do projeto, o professor Paulo Rogério passou a contar com a colaboração de outros docentes, como também do Setor de Orientação Educacional (SOE) das Unidades Escolares participantes e, a partir de 2004, da Seção de Supervisão e Orientação Pedagógica (SESOP) da então Secretaria de Ensino, assim como de representantes desse setor nas Unidades Escolares. O programa vigora até os dias atuais com algumas modificações.

O professor Paulo Rogério se aposentou em 2013, porém o **PIC Jr** continuou em execução. Durante os treze anos em que ele esteve à frente do programa, cerca de 560 alunos participaram do Estágio Inicial e 170 alunos do Estágio Avançado do **PIC Jr**.

Atualmente, o **PIC Jr** está vinculado à Diretoria de Pesquisa da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

No processo seletivo ocorrido em abril de 2019, foram selecionados 55 jovens dos oito *campi* do Colégio Pedro II, para atuarem nos seguintes setores do Museu Nacional: arqueologia, arquivologia, botânica (palinologia e herbário), educação museal, restauração e conservação, zoologia (ictiologia, entomologia, mastozoologia e ornitologia). De acordo

com a ordem de classificação na área selecionada, foram concedidas pelo Museu Nacional, 26 bolsas do Programa Jovens Talentos (FAPERJ).

A documentação do projeto **PIC Jr**, relativa ao período de 1999-2013, encontra-se organizada, sob a guarda do NUDOM, atendendo solicitação do criador do programa, por ocasião de sua aposentadoria.

7 I CONCLUSÃO

Concluindo, verificamos que encontram-se provas da afinidade interinstitucional entre o Museu Nacional e o Colégio Pedro II, desde o século XIX até os dias atuais por meio do **PIC Jr**, tendo como elo inicial a presença de d. Pedro II, que devotava a ambas as casas, representantes oficiais da ciência e da educação, o mesmo desvelo e cuidado, pois eram para o monarca como se fossem parte da sua "própria casa" e para além do seu governo, já que de acordo com o Imperador: ***"Eu só governo duas coisas: a minha Casa e o Colégio de Pedro Segundo"*** (DÓRIA, 1997, p.103).

A permanência do programa **PIC Jr** evidencia o acerto da iniciativa do professor Paulo Rogério, uma vez que ultrapassou o tempo e persiste até agora, tornando-se um programa institucional, demonstrando assim a importância da iniciação científica para o desenvolvimento integral do aluno.

REFERÊNCIAS

COLÉGIO PEDRO II. **Primeiro Livro de avisos do Imperial Collegio de Pedro Segundo, 1838-1839.**

COLÉGIO PEDRO II. **Livro de avisos e officios recebidos pelo diretor do Collegio Pedro II (Externato). 1918**.

LAET, Carlos de. **Relatorio concernente ao anno lectivo de 1919.** Rio de Janeiro; Typ. Revista dos Tribunaes, 1919.

DANTAS, Regina Maria Macedo Costa. **A Casa do Imperador: Do Paço de São Cristóvão ao Museu Nacional.** 276 f. Dissertação (Mestrado em MEMÓRIA SOCIAL), Programa de Pós-graduação em Memória Social, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

DORIA, Escragnolle. **Memória histórica do Colégio de Pedro Segundo (1837 – 1937).** 2.ed. Brasília: INEP, 1997.

MARINHO, Ignesil; INNECO, Luiz. **O Colégio Pedro II cem anos depois.** Rio de Janeiro: Villas Boas & C., 1938. Não paginado.

MUSEU NACIONAL. **Os Diretores do Museu Nacional/UFRJ.** Organizado pela Seção de Museologia. Rio de Janeiro, 2007/2008. Disponível em <www.museunacional.ufrj.br/site/assets/pdf/memoria_1.pdf.> Acesso em 25 de abril de 2018.

RODRIGUES, Vera Maria Ferreira. **O Centro de Documentação e Memória do Colégio Pedro II e sua contribuição para a História das Instituições Científicas Brasileiras.** Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2020. E-book (164 p.). Disponível em https://www.atenaeditora.com.br/post-ebook/3276.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos, et alii. **Memória Histórica do Colégio Pedro II: 180 anos de História na Educação do Brasil.** Rio de Janeiro: Triunfal Gráfica e Editora, 2018.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **As barbas do imperador: D. Pedro II, um monarca nos trópicos.** 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

SILY, Paulo Rogério Marques. **Casa de ciência, casa de educação: Ações educativas do Museu Nacional (1818-1935).** 399 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SOBRE A ORGANIZADORA

ALINE FERREIRA ANTUNES - Doutoranda pelo Programa de pós-graduação em Performances Culturais pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Mestre em História pelo Programa de pós-graduação em História pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Especialista em Metodologia do Ensino de História e Geografia pela Faculdade de educação São Luís. Bacharel e Licenciada em História pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Possui ampla experiência docente nos mais diversos níveis educacionais nas áreas de História, Língua estrangeira moderna (inglês) e em curso superior de Pedagogia. Tem pesquisas publicadas nas áreas de História, Comunicação, História em quadrinhos, Teorias raciais, História e gênero, História, memória e sensibilidades. Atualmente é professora de História efetiva da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF/GDF). Link para currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/9327358239672893.

ÍNDICE REMISSIVO

C

Cidades Brasileiras 9, 29, 216

Conflitos Linguísticos 9, 12, 228

Conservação e restauro 10, 50, 51, 52

D

Documentação fotográfica 10, 1, 2, 5, 6, 8, 12, 16, 17

E

Educação 9, 12, 13, 47, 56, 59, 102, 125, 146, 170, 172, 173, 174, 177, 179, 202, 210, 224, 231, 233, 241, 242, 244, 245, 251, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 281, 283, 284, 285, 286, 287, 289, 302, 303, 305, 307, 310, 311, 312, 313, 316, 319, 320, 321, 322, 323, 332, 333, 335, 336, 339, 340, 342, 346, 347, 348, 349

Educação Patrimonial 224, 311, 313, 340

Educação Profissional 12, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 339

Ensino de Ciências 13, 304

Ensino de Geografia 12, 277, 278

Ensino de História 319, 349

Etnobotânica 102, 126

F

Feminino 9, 152, 153, 155, 158, 160, 161, 162, 163, 164, 166, 173, 180

Formação Continuada 9, 12, 13, 266, 267, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 291, 292, 299, 300, 301, 302

G

Gênero Biográfico 12, 199, 201, 202, 203, 207, 208, 209

I

Identidade 11, 12, 3, 10, 11, 17, 19, 35, 43, 46, 47, 48, 49, 51, 59, 66, 73, 155, 165, 167, 169, 170, 172, 174, 178, 188, 192, 197, 203, 211, 212, 224, 233, 236, 239, 240, 251, 262, 263, 264, 265, 273, 296, 326

Iniciação científica 333, 339, 342, 343, 347

L

Ludicidade 311, 314, 315, 316, 317

M

Mobiliário Urbano 10, 18, 19, 20, 25, 27, 29, 30, 31, 32, 34

Morfologia 127, 128, 131, 133, 134, 136, 137

P

Paisagem cultural 10, 18, 20, 24, 25, 29, 30, 32, 41, 50, 69, 71, 72, 73, 82, 211, 213

Paisagem industrial 10, 69, 71

Paisagem rural 10, 69

Paternidade 9, 11, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 194, 323

Patrimônio ambiental urbano 50, 57, 63, 64, 66

Patrimônio Histórico Cultural 212, 214, 225, 226

Patrimônio industrial 62, 66, 69, 260

Pertencimento 9, 2, 4, 35, 37, 44, 46, 47, 48, 49, 149, 159, 211, 213, 224, 282, 300, 302

Políticas Públicas 140, 147, 150, 178, 211, 213, 225, 275, 284, 286

Práticas agroalimentares 9, 11, 140, 142, 149, 151

Práticas Pedagógicas 269, 278, 282

S

Sabedoria popular 102

SABERES TRADICIONAIS E CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS NAS CIÊNCIAS HUMANAS

3

ALINE FERREIRA ANTUNES
(ORGANIZADORA)

Atena Editora
Ano 2020

SABERES TRADICIONAIS E CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS NAS CIÊNCIAS HUMANAS

3

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atena Editora
Ano 2020